دكتور محمود البسيونى

أسس التربية الفنية

دار المعارف

أسس التربية الفنية

ويتضمن تطبيق أساليب التفكير العلمي فى تدريس الفنون

دكتور محمود البسيونى

M.A., Ph.D. من جامعة ولاية أوهايو بأمريكا

أستاذ التربية وطرق تعليم الفنون ورئيس قسم التربية

وعميد المعهد العالى للتربية الفنية بالزمالك

دار المعارف

الناشر : دار المعارف – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة (ج.م.ع)

محتويات الكتاب

صفحة

صفحة

الفصل التاسع : الخطة فى تعليم الرسم

الفصل العاشر : الخطة فى تعليم الأشغال اليدوية

الفصل الحادى عشر : أسس المشروع الجمعى فى تدريس الفنون

صفحة

الفصل الثانى عشر : خطة المشروع الجمعى فى تدريس الفنون

الفصل الثالث عشر : مشروع بناء دار الفلاح

صفحة

الفصل الرابع عشر : الفن فى الوحدة الدراسية والمنهج المحورى

الباب الثالث : الفن وتكامل الشخصية :

الفصل الخامس عشر : التربية وتكامل الشخصية

الفصل السادس عشر : التكامل والشخصية

صفحة

الفصل السابع عشر : القيم الثقافية وأثرها فى التذوق

الفصل الثامن عشر : الخبرة الجمالية

صفحة

الباب الرابع : الرمز والعلامة والرمز الفنى

الفصل التاسع عشر : تمييز الرمز من العلامة

صفحة

الفصل الثانى والعشرون : الرمز الفنى

الفصل الثالث والعشرون : مكانة المعرفة فى التربية الفنية

الفصل الرابع والعشرون : مكانة التقليد فى التربية الفنية

صفحة

الفصل الخامس والعشرون : التربية الفنية فى عالم تكنولوجى متغير

الفصل السادس والعشرون : المؤتمر الدولى التاسع عشر فى التربية الفنية

صفحة

الفصل السابع والعشرون : حلقة سيراكيوز الدولية فى التربية الفنية ١٩٦٩

صفحة

الفصل الثامن والعشرون : المؤتمر الدولى العشرون فى التربية الفنية

صفحة

مقدمة الطبعة الرابعة

يقدم المؤلف هذه الطبعة الرابعة من « أسس التربية الفنية » بعد نفاد الطبعة الثالثة : منذ سنوات . وهذه الطبعة الجديدة تشتمل على سبعة فصول إضافية ، بعضها يأخذ القارئ إلى المؤتمرات الدولية التي حضرها المؤلف صيفي ١٩٦٩ ، ١٩٧٠ في أمريكا وإنجلترا ، وأسهم فيها بأحاديث في المشكلات التي تعرضت لها تلك المؤتمرات . ويحاول في تقريره أن يوصي بأهم الاتجاهات التي يجب الأخذ بها في جمهورية مصر العربية لمسايرة الاتجاهات التقدمية التي تأخذ طريقها في الدول المتحضرة ، والتي تسير بسرعة فائقة مع التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أضفى تأثيره في شتى مرافق الحياة في تلك الدول .

ولقد كان موضوع الكتاب منذ البداية محاولة لإرساء أصول تدريس الفن في التعليم العام على أسس علمية ، بدلاً من الارتجال والنزعات الرومانتيكية التي يعتقد أصحابها أن وحياً ما لا بد سينزل على الفنان، يلهمه الفكر ، والحس ، ويمكنه من التعبير عن رسالته ؛ وانتقلت هذه الموجة وهي أشبه بالشعوذة ، إلى ميدان تدريس الفن ذاته بالتعليم العام ، حتى أدت إلى معارضة كل منطق يدخل فيه الفكر .

والواقع أن هذا المؤلف وقد صدر لأول مرة سنة ١٩٥٤ قد عالج قضية التفكير العلمي وصلتها بممارسة التربية الفنية ، وشجع منذ البداية المعلمين على أن يخططوا مادتهم ، ويضعوا لها أهدافاً ، ويتابعوا تحقيق

هذه الأهداف . وفى هذه المتابعة والتقويم يتوخى المعلمون خلق البيئة المواتية لتحقيق النمو عند المتعلمين ، تمشياً مع الأهداف الاجتماعية ، والديموقراطية ، والاشتراكية ، والجمالية ، والتربوية ، التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها .

وقد حقق الكتاب شوطاً بعيداً فى هذا المضمار ، وزيدت مادته فى الطبعات التالية ، كما أن المؤلف استكمل فكره بمؤلفات أخرى مرتبطة بنفس الموضوع ، ومؤكدة لاتجاهاته .

وفى هذه الطبعة الجديدة يجد القارئ فصلاً عن فن الأطفال ، يتحدث فيه المؤلف عن خصائص هذا الفن ، وطبيعته ، وتميزه فى سماته العامة عن فن الراشدين ، كما أضيف فصل عن معنى التقليد ، ومكانته فى التربية الفنية ، وفيه يتساءل المؤلف عن مغزى محاكاة الأطفال لرسوم غيرهم ، وأعمالهم الفنية ، ويحدد أسئلة من النوع المنتشر الذى يدور عادة فى الأذهان حول مشكلة التقليد عموماً ، هل يقلد الطفل ليتعلم أم أنه يقلد هرباً من المعاناة ، ومن البحث بنفسه عن حلول فنية مبتكرة لمشكلاته ، يدخل فيها حسه ، وفكره ، وخياله ؟ وهل التقليد فى مجموعه ظاهرة مضرة تجب مكافحتها ، أم أنه ضرورة من ضرورات النمو لا بد منه كمقدمة لكل ابتكار ، ولامتصاص خبرات الغير للمشاركة فيها ، وضمها كرصيد لخبرة الفرد . ويحاول هذا الفصل فى مجموعه أن يجيب على هذه الأسئلة محدداً معنى التقليد ، ودوره فى العملية الفنية .

كما أن هناك فصلاً جديداً عن مكانة المعرفة فى التربية الفنية ، وهذا الفصل يستكمل به المؤلف الشرح المنهجى ، والذى اتبعه لتمييز

الرمز من العلامة ، من الرمز الفنى . وقد استعرض المؤلف فى عملية تحليلية معنى المعرفة المحسة التى يحصل عليها المتعلم من خلال ممارسته للفن ، واختلاف هذه المعرفة ، وتميزها ، عن مجرد المعلومات الخارجية التى يستقيها من ميادين مثل الجغرافيا ، أو التاريخ ، عن طريق القراءة أو الاستماع . وأوضح المؤلف فى هذا الفصل مكانة هذه المعرفة المحسة فى خلق القيمة الإنسانية التى تجعل الفن التشكيلى قيمة عالمية ، وما يترتب عن ذلك من أهمية خاصة تعطى لهذا الفن مكانة فريدة فى التربية، لما له من قدرة تثقيفية وتهذيبية بالنسبة للمتعلم .

وقد أضيف للكتاب باب جديد بأكمله عن التربية الفنية فى عصر تكنولوجى سريع التغير . والباب : أربعة فصول ، الأول منها يمهد للموضوع بتحليل قام به الكاتب ليبين الحاجة إلى ضرورة تكييف مفهوم الفن ومغزاه للتغيرات التكنولوجية السريعة التى جاء بها العصر ، مشيراً إلى الاستفادة التطبيقية فى مجال الممارسة ، سواء فى اختيار الموضوعات ، أو الخامات ، أو العدد ، أو الأدوات ، التى يجب أن يستعان بها فى آخر ما وصل إليه العقل البشرى من اختراعات وابتكارات .

وفى الفصول الأخيرة تحليلات وصفية لثلاثة مؤتمرات دولية تبحث فى صلة الفن بالتطور التكنولوجى المعاصر ، وقد أسهم المؤلف فى كل منها . وفى هذه الفصول وصف موضوعى مفصل لما دار فى هذه المؤتمرات من حوار مفتوح حول موقف التربية الفنية بالنسبة لهذا التغير التكنولوجى السريع . كما تضمنت هذه الفصول مستخلصات لأهم المحاضرات والحلقات التى دارت فى هذه المؤتمرات . وفى حلقة سيراكيوز كان هنالك

اهتمام واضح بطبيعة النزعة الابتكارية عند طفل ما قبل المدرسة . والحلقة توجه الاهتمام إلى هذه الفترة من الطفولة التي كثيراً ما تهمل انتظاراً لأوان التعليم الإلزامى ، مع أن الفن والخبرات البصرية ، يمكن أن تلعب دوراً جاداً فى تربية طفل ما قبل المدرسة ، عن طريق ما تعرضه من خبرات متكاملة حية تنير له الطريق .

وبعد ، فهذه الطبعة الرابعة من كتاب « أسس التربية الفنية » فى ثوبه الجديد الذى زادت فيه مادته ، واحتوت صفحاته على أحدث الآراء التى ظهرت فى المؤتمرات الدولية ، ليرجو المؤلف أن ينتفع بها المدرسون فى تفكيرهم ، وممارستهم ، علها تعينهم فى إلقاء الأضواء على أهمية التربية الفنية ودورها فى تكوين المواطن الحساس ، المثقف ، المستنير ، .

والله ولى التوفيق .

المؤلف

مصر الجديدة ١٩٧١/١٢/٢

مقدمة الطبعة الثالثة : يسرنى أن أقدم هذه الطبعة الثالثة للقراء بعد أن راجعتها وأضفت إليها فصولاً جديدة ، وعدلت فى بعض عباراتها لتكون أكثر دقة ، وتساير معتقداتنا فى الوقت الحاضر . واستكملت الباب الثانى فى هذه الطبعة بفصل جديد عن الفن فى الوحدة الدراسية والمنهج المحورى . وتضمن هذا الفصل نقداً تحليلياً لطريقة المشروعات ، وعرضاً لما فيها من نقائص ، ثم نوقشت طريقة الوحدة الدراسية ، ومكانة الفن فيها ، وكذلك المنهج المحورى وما يستطيع الفن أن يلعبه فى إعطاء

هذا المنهج نوعاً من الكمال . ثم تحدثت ، فى باب جديد يحتوى على ثلاثة فصول ، عن دور الفن فى تكامل الشخصية ، وهو موضوع جدير بالعناية والدراسة وبخاصة إذا لمسنا أثر البيئة فى تكوين معايير التذوق عند الأفراد التى لها تأثيرها فيما يفضلونه أو يبغضونه ، والتى تنتهى بألوان من السلوك تميز الريفى الساذج عن الحضرى المتمدين . وقد لمسنا التذوق فى ميادين الحياة نفسها ، ولم نقتصر فى تناول هذا الموضوع على ارتباط التذوق بدائرة الفن وحدها ، بل أوضحنا الرباط بين دراسة الفن وانعكاس آثاره على سلوك الحياة بأوسع معانيها . إن الشخصية المنحلة لا ترتبط صفاتها بعضها ببعض ، وتنتهى بسلوك متناقض ، فى حين أن الشخصية المتكاملة التى يلعب التذوق دوراً فى تكوينها تندمج صفاتها وتتآلف فى وحدة لها تأثيرها على السلوك النهائى للفرد ، الذى يظهر بشكل مستقر ومتكيف مع التطورات الاجتماعية المختلفة .

أما التعديلات الأخرى فقد جاءت فى الباب الأول والثانى لزيادة الإيضاح ، ودقة العبارة ، وتكييف الأفكار مع بعض الآراء والمعتقدات الحديثة التى ظهرت منذ الطبعة الثانية .

وبعد ، فأرجو أن تؤدى هذه الطبعة رسالتها للجيل الناشىء من المدرسين . والله ولى التوفيق .

العجوزة — مارس ١٩٦١ المؤلف

مقدمة الطبعة الثانية : كان للإقبال على اقتناء الطبعة الأولى من هذا الكتاب ما يشير إلى بداية نمو وعى فى القراءة لدى المشتغلين بتدريس الفنون ، كما أنه دلالة على أن تدريس الفنون لم يعد عملية يدوية صرفة ، بل أصبح الفهم الصحيح لهذه العملية يحتاج من المدرس إلى تفكير واطلاع وبحث لكى يقيم تدريسه على فلسفة واعية ؛ ولكى يصل بدروسه إلى الأهداف المنشودة التى يبغيها . وكان من دلائل الاستفادة بتوجيهات هذا الكتاب ما شوهد فى تضمين نشرات المفتشين لبعض آرائه ، وكذلك فى تضمين كثير من المذكرات التى كانت تتداول فى المدارس لكثير من آرائه وأمثلته حتى لم يتورع أحدهم ، وقد نشر له كتاب حديث فى طرق تعليم الفن ، من أن ينقل فقرات من الكتاب ويضمها فى كتابه غير مشير إلى مصدرها . . . كل هذه علامات على أهمية الدور الذى لعبه هذا الكتاب فى تفكير مدرسى التربية الفنية فى السنوات الأخيرة ، وقد شجعنى هذا على أن أعاود طبعه للمرة الثانية حتى ينتفع به من لم تصل إليه رسالته ، وحتى يسهم مع غيره من الكتب فى البرامج التدريبية التى تعدها وزارة التربية والتعليم حالياً للمئات من مدرسى التربية الفنية الذين لم يعدوا إعداداً تربوياً. ولقد أضفت فصلا جديداً فى هذه الطبعة وعنوانه « مشكلات الصنعة فى تدريس الفن » إلى الباب الأول .

وبعد ، فأرجو أن يحقق هذا الكتاب رسالته وينتفع بآثاره الجيل الجديد من التلاميذ الذى يهدف إلى أن ينشئوا تنشئة أساسها التفكير العلمى والابتكارى ليسهموا بالتالى فى تكوين مجتمع متطور له أصالته وتكامله .

العجوزة — فبراير سنة ١٩٥٦ **المؤلف**

مقدمة الطبعة الأولى : إن تدريس الفنون فى التعليم العام يفتقر إلى المنطق العلمى باعتباره إحدى دعاماته . فالملاحظ أن تدريسها ما زال يتذبذب بين نزعات تغلب الصنعة على القيم الفنية أحياناً ، أو تعتنى بالشكليات التى ليس لها صلة بصميم الفن ، ولا بعملية التربية الصحيحة ، التى نتوقع أن يتأثر بها الناشىء عن طريق خبراته فى التربية الفنية . وكلما استبعدنا المنطق العلمى من تدريس الفنون ، تركنا الفرصة سانحة للخرافة ، وللآراء غير المدروسة ، لكى تنتشر وتسود . وهذا التأثير الأخير يجعل المدرس يتخبط دون أن يدرك بواعيته أهداف دروسه ، أو أهداف العمليات العقلية والابتكارية التى يزاولها تلاميذه عن طريق هذه الدروس . فنتائجه على هذا النحو خاضعة — لا محالة — لرحمة الظروف . أما المدرس الذى يعمل بوعى فكرى ، فإنه يستطيع أن يتكهن بنتائج دروسه ، كما يستطيع أن يعدل موقفه ويكيفه ، كلما احتاج الأمر ، ليصل إلى تحقيق الأهداف الصحيحة من التربية الفنية . و « أسس التربية الفنية » دراسة تهدف إلى وضع دعامة علمية للتربية الفنية . فيتعرض الكتاب (فى بابه الأول لمناقشة ماهية التفكير العلمى ، ويميزه على مجرد تغليب العادات القديمة : اجتماعية كانت أو فردية ، تغليباً آلياً . ثم يوضح الصلة بين التفكير كأساس من أسس التعلم الحديثة وبين التربية عامة ، ثم بينه وبين التربية الفنية بوجه خاص . ثم يشير إلى الصلة الوثيقة التى تربط التفكير العلمى بالابتكار .

ويشرح الكتاب (فى بابه الثانى) بعد ذلك الأسس العلمية التى تقوم عليها الخطط التعليمية فى تدريس الرسم والأشغال كمادتين منفصلتين

ثم تدريسها كوحدة مرتبطة بجوانب أوسع من الخبرات عن طريق المشروع الجمعى . وهذه الدراسة تشرح بالأمثلة المختلفة المقصود بالخطة فى تعليم الفنون ، كما تبين المصادر التى تستمد منها الأغراض الفنية للدروس المختلفة ، والأسس التى تساعد فى تنظيم مجموعة مختارة من الموضوعات والوسائل ، لتحقيق هدف خاص . وهذا التنظيم يخضع تدريس الفن إلى أسس علمية . ويزيل عملية الارتجال ، كما يستبعد المزاج الشخصى الخاص الذى ما زال يتغلب فى عمليات التدريس فيعوق المدرس عن تحقيق أهدافه . ويجعله يتعثر فى تجارب متناقضة ، لا يجمعها هدف أو غاية واحدة . وتكون النتيجة فى النهاية عدم نمو المتعلم نمواً فنياً تذوقياً .

ثم يعالج الكتاب (فى بابه الأخير) بدراسة تفصيلية : المقصود بالرمز وبالعلامة وبالرمز الفنى ، ويميز كل واحد من هذه الاصطلاحات الثلاثة التى تختلط فى الأذهان ، وتعامل خطأ على أنها مدلولات مختلفة لشىء واحد . ويفرق هذا البحث بين الخبرة الأصلية وتسجيلها ، وبين العلامات التى تشير إلى هذه الخبرة ولا تتضمنها . والفنان إذا نجح فى عمله الفنى أمكنه أن يحمله خبرته ، ويصبح العمل فى هذه الحالة رمزاً فنياً ، أما إذا فشل فى ذلك فيكون عمله مجموعة من الخطوط الإشارية التى قد تشير إلى وجود الخبرة ، ولكنها لا تتضمنها . وفى الحالة الأولى يعتبر إنتاج الفنان عملا فنياً ، أما فى الحالة الثانية فلا يعتبر كذلك . هذا البحث الفقهى يضع أساساً موضوعياً للتقدير ، والنقد ، والرؤية الفنية ، ويستبعد كذلك الآراء المزاجية المهوشة ، التى لا تستمتع من الفن إلا بشكلياته ، ومظاهره ، ولا تستطيع أن تحس بما يحمله من معان إنسانية خالدة . يضع هذا البحث

للمدرس أيضاً أساساً يميز به رموز الأطفال الفنية الأصيلة ، من مجموع (الشخبطات) العشوائية ، الخالية من النظام والمعنى .

وبعبارة موجزة : إن هذا الكتاب يشرح الأسس العلمية التى يقوم عليها تدريس الفنون ، وتقديرها ، ونقدها . ويجمع خلاصة تجارب المؤلف فى عدة سنين من الدراسة ، والمناقشة ، والاطلاع . فلعله يؤدى بعض الواجب فى دفع رسالة التربية الفنية إلى الأمام ، وفى تحسين أساليب تدريسها لا سيما فى هذا الوقت الذى تحاول فيه البلاد أن تنهض بتعليمها وتوسع رقعته ، وما زالت تفتقر فيه المكتبة العربية لكتب كثيرة من هذا النوع .

العجوزة — فبراير سنة ١٩٥٤   المؤلف

الباب الأول

التفكير العلمي والتربية الفنية

الفصل الأول

الاستسلام والتفكير العلمي

مقدمة : هناك طريقتان يتبعهما الإنسان لكشف الحقائق التي يتخذها أساساً لسلوكه فى الحياة . الطريقة الأولى : طريقة الاستسلام لكل ما يتضمنه التراث الاجتماعى من أمور ، يأخذها الفرد على علاتها دون معارضة أو تحليل ؛ والطريقة الثانية : طريقة التفكير العلمى المنظم . وسنتحدث فيما يلى عن كلتا الطريقتين .

طريقة الاستسلام : هذه الطريقة توفر على الإنسان جهد التفكير لأن أجداده ومن سبقه من الناس قد فكروا له فى كل ما يعن له من أمور ، وما عليه بعد ذلك إلا التقبل . والإنسان إذا ما اتخذ طريقة الاستسلام أساساً لإيمانه بالحقائق نجده عندئذ يتقبل ما له برهان وما ليس له برهان . فإيمانه فى هذه الحالة خليط من الحقائق والأراجيف ، ويتخلله كثير من الخرافات التى ليس لها أى أساس من الصحة . وهذه الطريقة منتشرة بين الذين تنقصهم الثقافة ، وبين من يعيشون عيشة بدائية ينقصها التفكير المنطقى المنظم . والعقل المستسلم للأوهام غالباً ما يكون مسلوباً حرية الإرادة ، ولا يستطيع أن يحل مشاكله إلا على أساس من

العادات البيئية المنتشرة . فإذا ما انتاب من يؤمن بهذه الطريقة مرض ، لا نجده يعرض نفسه على طبيب ، أو يستخدم الأدوية الطبية ، إنما يعتقد أن مرضه أمر الله ، ويتجه إلى مقابر « الأولياء » ويدعوهم لشفائه ، ويعدهم بالنذر ؛ ولعله يقصد إلى شيخ من المشايخ المقعدين الذين يخفون تحت وجوههم المكر ، ويبدون من ذوى الأسرار التى لا يستطيع أحد أن يكشف عنها ، ليهب له حجاباً يلبسه فوق قلبه ، أو يلتجىء لأحد الأشخاص ليكتب له وصفة بلدية لتشفيه . فهذه الطريقة لمواجهة المرض ليست علمية ، وإنما هى طريقة استسلامية للعادات الشائعة فى البيئة . وقد تجد طالباً اتخذ من هذه الطريقة أساساً لإيمانه ، فهو لا يستذكر دروسه عند دخوله الاختبار ، وإنما يدخله دون استعداد على زعم أن هناك قوة الحظ التى لها الغلبة النهائية ، والتى بها ينجح أو يرسب ، وما عليه إلا الاعتماد عليها فى نجاحه . وهذا الطالب غالباً ما يرسب دون أن يهتدى إلى العلة الحقيقية فى المسلك الذى اتخذه أساساً لإيمانه . وهناك معتقدات سائدة ليس وراءها أدلة علمية كافية لتدعيمها : فالناس مثلا يتشاءمون عندما يكون من نصيبهم رقم ١٣ ، ويقولون : إن فى يوم الجمعة ساعة نحس ، ويحذرونك من أن تكنس المنزل ليلا . والبعض يعتقد أن فى الفراش الذى يزورنا ليلا أرواح أقاربنا الذين ماتوا من قبل ، وينهرونك إن قتلته . ومن الناس من ينهاك عن شرب اللبن أو أكله مطهياً مع السمك . ويتوقع الكثير الخراب لأى منزل يرون بومة تنعق فوقه . ويستبشر الكثيرون : إذا رأوا فى محلهم قطة سوداء . و « العمل » و « الزار » و « السحر » واللجوء إلى « الكتشينة »

و « الودع » وقراءة « الكف » و « التنويم المغناطيسى » لمعرفة المستقبل أو التكهن به . . . كلها أمور منتشرة فى البيئة ، وهى تمثل الطريقة الاستسلامية فى حل المشكلات وتفسيرها على أساس من الخرافة . علل أحد الفلاحين ازدياد النيل وطغيانه ذات مرة قائلا : « إن السبب هو أن الحكومة رمت قطعة خشبية فى النيل بدلا من العروسة المكللة بالزينة التى تعودت أن تهديها كفدية للنيل كل عام ! » . فتفسيره هنا يستند إلى ما كان شائعاً فى وقت ما فى المجتمع واستمر أثره حتى اليوم . وما زال بعض الناس إلى عهدنا هذا عندما يرون خسوف القمر يخرجون وفى أيديهم صفائح يطبلون عليها حتى يرجع القمر إلى حالته الأولى قائلين : « يا سيدنا عمر أرجع لنا القمر » .

كثير من معتقداتنا يرجع إلى عدم تشككنا فيها ،وعدم الشعور بحاجة إلى براهين ، كما يرجع إلى اكتفائنا بمشاركة الجماعة التى تعيش بين أحضانها نفس العقائد والانفعالات ونقبلها بالروح التى تقبلوها به . فشعورنا بأن الغالبية التى تحيط بنا تؤمن إيماناً معيناً من شأنه أن يجعلنا نتأثر ونؤمن دون مناقشة بمثل ما يؤمنون به ، وذلك لأننا لا نشك فى إيمان الجماعة التى نعيش بينها إلا إذا تثقفنا ثقافة أعلى من ثقافتها — ثقافة تمكننا من أن ننظر إلى كل ما نؤمن به نظرة نقدية ، فنميز المعقول من غير المعقول . ويرتبط بهذه الطريقة الاستسلامية تفسيرنا للأشياء بتفسيرات متسرعة غير منطقية دون أن نتحرى الأسباب التى جعلتنا نؤمن بهذه التفسيرات . فارتفاع درجة حرارتنا قد نرجعه إلى أكلة دسمة لم تهضم ، أو إلى إمساك ، ونستمر نعالج الأمر كما لو كان التشخيص حقيقة لا جدال

فيها . مع أننا عندما نعرض أنفسنا على إخصائى يصح أن نتبين أن كل ما ذهبنا إليه غير صحيح ، وأن السبب يرجع إلى حمى نقلت إلينا بالعدوى. والفرق بيننا وبين الإخصائى فى الحكم هو تحليله للمشكلة على ضوء تجاربه الواسعة ، ومناقشته مختلف الاحتمالات ، واختيار أكثرها ملاءمة للحالة التى أمامه . ومع ذلك فقد يغير تشخيصه إذا ما تبين حقائق أخرى لم تكن قد ظهرت له عند تشخيصه فى الحالة الأولى . أما نحن فنجزم بتشخيص واحد ، وبشكل متسرع ، ونأخذه قضية مسلمة لا نحتمل أن يناقشنا فيها أحد . وكثير من آرائنا فى غيرنا ، واعتقاداتنا عن آرائهم فينا ، ترجع إلى افتراضات لم نتحقق منها ، فالارتياب فى الناس ، والظن ، وإلصاق التهم . . . غالباً ما تكون من النوع الفرضى الذى ينقصه الدليل .

ويمكن ملاحظة صدى هذه الطريقة فى تدريس الفنون أو غيرها من موضوعات الدراسة، بسهولة . فالمدرس المستسلم يدرس تبعاً « للروتين» دون أن يتبصر فيما يدرسه . والتلميذ المستسلم يتقبل بشكل سلبى كل ما يلقى عليه دون أن يناقش أو يعلل الأسباب . فأسلوب التلميذ فى هذه الحالة ما هو إلا انعكاس لأسلوب المدرس . والمدرس الذى لا يفكر ، لا ننتظر منه أن ينجح فى استثارة التفكير عند تلاميذه . وكثيراً ما يلاحظ مدرس الفنون وهو يقول لتلاميذه : املأ الفراغ ، استخدم اللون الأزرق ، اجعل هذا الجسم قائماً ، دقق فى استخدام الخطوط . . . إلخ فكلها ملاحظات وانتقادات قد تكون مفيدة وقد تكون ضارة ، هى مفيدة إذا فهم التلميذ أسبابها ونتائجها ، وضارة إذا اتخذها التلميذ قواعد نهائية ، فذلك يجعلها تغلق عليه كل جوانب التفكير، وتصيره كالآلة ينفذ دون وعى

لا لسبب فني أو علمي إلا لأن المدرس قد طلب منه ذلك ، أي أن هذه الطريقة تقتل فيه الابتكار . والحق أن ما يسمي بالآلية (automatism) فى رسوم الأطفال سببه الاستسلام والاطمئنان لما ألفه الطفل من أشكال اعتاد رسمها ، فهو يكررها بلا نمو ، وأحياناً يصل التكرار إلى الدرجة التى يفقد فيها الشكل ما يحمله من خبرة ، ويتحول إلى مجموعة من الخطوط المفككة التى تدل على عدم ترو أو إمعان أو إتقان . هى انعكاس لحالة من حالات النفس فى أثناء اطمئنانها للماضى ، وعدم وجود حافز كاف يدفعها إلى التفكير أو الابتكار . وقد لاحظت هلجا انج على طفلتها مارجريت هذه الظاهرة عندما قامت برسم نوافذ المنزل المرضح بالشكل رقم (١) إذ يتضح فيه الحالة التى بدأت فيها الطفلة رسم النافذة الأولى (من أعلى إلى اليمين) إلى أن انتهت إلى النافذة السفلى على اليسار ، فالفارق واضح : الأولى تدل على ترو ، وتأن ، وتفكير ، وعناية ، وإتقان ، بينما الأخيرة تدل على فقدان الشكل لأصوله وحيويته ، وانحداره إلى مجموعة من الخطوط المستهترة التى لا تحمل قدراً مقصوداً من الخبرة الواعية . هذه إحدى مظاهر طريقة الاستسلام فى الفن ، وهناك مظاهر أخرى تلاحظ فى تأثير الوالدين على الطفل فى نواحى رسمه . فكثيراً ما يرسم الطفل رسوماً رمزية



شكل (١)

يستخرجها بعد مجهود شاق، وتأمل فيما حوله من مظاهر البيئة ، ولكنه يصادف أمه وأباه أو إخوته وأقاربه الذين ينظرون إلى رسمه فيستخفون به لأنه لايضاهى الطبيعة ، وعلى أساس عقيدتهم غير الفنية ، وبما لهم من سلطة وعاطفة نحو طفلهم ، نجدهم يبذرون بذور الاستسلام فى إملاء عقيدتهم غير الفنية على أبنائهم، وتكون النتيجة بعد ذلك أننا نحصل فى النهاية على جيل غير مبتكر تنقصه الحساسية الفنية والذوق السليم .

وإذا تأملنا فى النتائج المترتبة على شيوع طريقة الاستسلام على نطاق أوسع مدى وجدنا أنها الطريقة التى تجعل الشعوب خاملة . فالشعب المستسلم لا يفكر ، والشعب الذى لايفكر يكون قد ترك قيادته لحفنة من الطغاة يسيرونه كيفما شاءوا وفقاً لأهوائهم ونزواتهم . وقد تنبه المستعمرون لهذه الحقيقة فاتخذوا منها سلاحاً أكثر بتراً من الدبابات والمدافع ، إذ تمكنوا من الوصول إلى استعمار الشعوب عن طريق إغلاق منافذ التفكير على أفرادها . والتاريخ يحدثنا فى هذا المضمار عن إغلاق المدارس وتضييق نطاق التعليم ، وتشجيع المذاهب الرجعية المتأصلة فى العادات البيئية، وحرق المكتبات والكتب ، ومصادرة الصحف ، وسجن كل من يستطيع أن يلمح النور وسط الظلمات . فالاستعمار تصحبه كل هذه النتائج : يملأ السجون بالأحرار ، ويحارب المفكرين والعلماء والمبتكرين ، وينشر الجهل وكل المباذل التى تصرف الناس عن التفكير ، وتجعلهم يستسلمون للأمر الواقع ، ويرضخون فى النهاية لمشيئة المستعمر .

وقد أورثنا الاستعمار طائفة من الأقاويل الكاذبة التى كنا نتداولها على أنها حقائق ثابتة . وكانت تؤثر على سلوكنا العام ، وتحطم من روح

الإقدام والجد والمثابرة . ومن بين هذه الأقوال : « ليس فى الإمكان أبدع مما كان » ، أو « كان غيرك أشطر » أو « الله يرحمه قال مفيش فايدة » أو « شخر ولها مدبر » أو « المكتوب على الجبين لازم تشوفه العين » . وهى كلها أقوال كانت شائعة ، وكانت تنم على تثبيط الهمة ، وتأكيد السلبية ، وإخماد القوى الفعالة فى الأفراد حتى ينتهوا بقبول فلسفة الأمر الواقع ، وتقل مقاومتهم للذل والاستعباد ، ويألفوا حياة التأخر على زعم أن مشيئة الله هى التى أرادت لهم هذه الحياة فى الدنيا ، تحت وعده لهم بحياة أفضل فى عالم الآخرة . هذه كلها اتجاهات طواها الماضى البغيض ، وأصبح المواطن الحر ينظر إليها على أنها طعنات لتقتل العزم والابتكار والتقدم . . والغريب أن هذه الصفات كانت تنسب للدين على أنها تؤكد الزهد فى حين أن آيات القرآن التى تحض الإنسان على الكفاح وعدم الاستسلام كثيرة : فيقول سبحانه وتعالى : وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ، ويقول أيضاً : واسعوا فى مناكبها وكلوا من رزقه وإليه النشور ، وحتى فى العامية السليمة : « اسع يا عبد وأنا أسعى وراك » ، « إن السماء لا تمطر ذهبا ولا فضة » . وكلها أقوال تدعو للجد ، وبذل الجهد ، وعدم الاستسلام ، أو الرضوخ للأمر الواقع . ولكن الشعب الغارق فى الاستسلام لا يفكر عادة بلغة الإقدام . ويجد فى الأقوال السلبية متنفساً ومبرراً لركوده وخموله ، ولذلك فإن أى شعب يبلى بهذه السلبية الاستسلامية قل عليه رحمة الله .

طريقة التفكير العلمى : هى طريقة موضوعية لا تدخلها الرغبات الشخصية أو العادات الآلية ، وهى مؤسسة على دعائم تجريبية نخرج منها بتعميمات

صحيحة . ويمكننا أن نعيد اختبار التعميمات على أساس تلك الدعائم متقيدين بنفس الظروف الأولى التى حصلنا منها على هذه التعميمات أو ظروف أخرى متعادلة ، فنزداد تأكداً من صحتها. فالتفكير العلمى يتضمن ملاحظة الحقائق الجزئية لنستخرج منها هذه التعميمات (generalizations) . فأول إنسان قال « إن النار تحرق » كان يستخدم الطريقة العلمية إذا كان قد سمح لنفسه أن يحرق عدة مرات . فهذا الشخص مر خلال مرحلتى الملاحظة والتعميم . والرجل الذى يقول : « كل الأجسام غير المعلقة تهوى إلى الأرض » يصدر تعميماً ولكن هذا التعميم يصبح منقوصاً إذا ما أدخل فى حسابه البالونات ، والفراش ، والطائرات ، على حين أن كل من يعرف قانون الجاذبية يدرك حدود القاعدة الخاصة بسقوط الأجسام .

سألنى طفلى ذات مرة وقد رأى كلباً أسود كبير الحجم دفعه إلى أن يمسك بيدى : « هل كل الكلاب تعض ؟ » ولما وجدنى أطرد الكلب بيدى حتى خاف وابتعد ، سأل مرة ثانية : « هل كل الكلاب تخاف ؟ » وفى مرات أخرى كان يثير أسئلة كثيرة عن كل المشكلات التى يقابلها ويريد أن يعرف القاعدة العامة التى تنطبق عليها وعلى ما يشابهها ، فيقول : هل كل الكائنات الحية ذوات الأجنحة تبيض ؟ وهل كل ذوات الثديين تلد ؟ وهل السكين تقطع ، وهل الزجاج ينكسر ؟ وهذه الأسئلة يثيرها الطفل قبل أن يتبين التعميمات أو الحقائق التى تخضع لها الأشياء ، وهو يريد أن يتكشف هذه الحقائق لينظم سلوكه وفقاً لأسس منطقية تربط بين الأسباب والنتائج . فلو أنه عرف أن كل الكلاب تعض ففى هذه الحالة سيبتعد عنها ويتجنبها ويخشاها . أما إذا عرف أنها قد تعض

وقد لا تعض وبعضها يخاف وبعضها قد لا يخاف ، فإن سلوكه سيكون له معنى مختلف عن سلوكه عندما لا يعرف الحقيقة . وعلمه فى هذه الحالة مؤسس على التفكير .

وتبدو طريقة التفكير العامى يسيرة ، إلا أن الإنسانية وصلت إليها بعد مجهود كبير ، وما زلنا نلاحظ أن كثيراً من العلماء المتضلعين فى علومهم والذين يطبقون التفكير العامى فى أبحاثهم ، غير قادرين على تطبيقها إلا فى المجالات الضيقة التى تخصصوا فيها . أما إذا اختبروا فى أمور كالدين ، والسياسة الحزبية ، وحقوق الطبقات المحدودة الدخل ، وغير ذلك من أمور مماثلة من التى لا يتعرضون لها فى أبحاثهم ، فإنهم سيعرضون آراء غير مدعمة ، لا يدخلها التفكير العلمى الذى يطبقونه فى معاملهم . ولعلهم قد يتساوون مع رجل الشارع فى بعض آرائهم فى هذه الموضوعات .

ظهرت طريقة البحث العلمى كما نفهمها فى العصر الحديث بشكلها المكتمل بظهور جاليليو (١٥٦٤ — ١٦٤٢) ، وبشكل أقل مع معاصره كپلر (١٥٧١— ١٦٣٠) فقد اكتشف كپلر وجاليليو أن الأرض وبعض الكواكب تدور حول الشمس ، وقد سبق أن أكد هذا كوبرنيكس وبعض اليونانيين ، ولكنهم لم ينجحوا فى كشف البراهين التى تثبت وجهة نظرهم . أما كپلر وجاليليو فقد تمكنا من استخدام الطريقة العلمية ، واستخراج الأدلة التى تثبت وجهة نظرهما . كانا يبدآن من ملاحظة بعض الحقائق الجزئية ، ثم يصلان من ذلك إلى كشف قوانين حسابية مضبوطة ، وعن طريق هذه القوانين العامة أصبح من الممكن

التكهن بحقائق أخرى جزئية . وقد أذهل الاثنان معاصريهما لأن النتائج التى توصلا إليها كانت ضد العقائد المنتشرة فى هذا العصر — ليس هذا فحسب ، بل إن استخراج الحقائق فى هذا الوقت كان يعتمد على المكتبات ، وما تشتمل عليه من آراء الثقات القدامى . تمكن جاليليو وكپلر من أن يحملا الأساتذة المعاصرين على ضرورة الرجوع إلى العالم الخارجى كمرجع أساسى فى البحث ، بدلا من الرجوع إلى المكتبات ، وقد تقبل الأساتذة هذا التوجيه الجديد تقبلا مرًّا .

وصل جاليليو لمنصب أستاذ الرياضة فى بيزا عندما كان صغير السن نسبيًّا ، ودفعته ضآلة مرتبه إلى أن يعتقد أن المشرفين على الجامعة لاينتظرون منه أن ينتج شيئاً له قيمة . وعلى ذلك كان يصرف وقته فى الكتابة ضد بعض الأوضاع التقليدية فى الجامعة ، كارتداء الزى الجامعى . وكان يسلى نفسه بانتهاز بعض الظروف التى يستطيع فيها أن يسخر من زملائه ويبينهم أمام الرأى العام بشكل يدعو إلى السخرية . فقد كان زملاؤه يؤكدون مثلا ، على أساس دراستهم لآراء أرسطو فى علم الطبيعة ، أن أى جسم يزن ١٠ أرطال يصل إلى الأرض إذا سقط من ارتفاع معين فى $\frac{١}{١٠}$ المدة التى يأخذها جسم وزنه رطل واحد . وعلى ذلك صعد إلى قمة برج بيزا المائل فى صباح أحد الأيام ومعه ثقلان ، زنة أحدهما ١٠ أرطال ، ووزن الآخر رطل واحد ، وتحين فرصة مرور أساتذة الجامعة بوقارهم وعظمتهم المعهودة وهم فى طريقهم إلى قاعات الدرس يحيط بهم تلاميذهم من كل جانب ، فاستثار انتباههم ، ورمى بالثقلين من قمة البرج إلى مستوى أقدامهم . فوصل الثقلان فى وقت واحد إلى الأرض . فما كان من

الأساتذة إلا أن قالوا إن أعينهم خدعتهم لأنه ليس من المعقول ، كما كانوا يعتقدون ، أن يكون أرسطو على خطأ .

إن تجربة برج بيزا المائل تصور لنا أول عمل له قيمة حقيقية قام به جاليليو وهو اكتشافه لقانون الأجسام الساقطة .

لم يكن أرسطو يعتقد بما جاء به جاليليو ، وانقضت فترة تبلغ ألفي عام لم يتجشم خلالها أرسطو ، أو أحد ممن تبعوا فلسفته ، لم يتجشموا الصعاب للكشف عما إذا كان ما يقوله الأول صحيحاً أم هراء . فعملية التأكد بالتجربة العملية كانت فكرة جديدة . وعدم احترام جاليليو للآراء القديمة التي لم يكن أحد يجرؤ على مناقشتها ، قوبلت من رجال الجامعة بالازدراء والمقت الشديد. وكان لجاليليو بعض الأصدقاء من ذوي الذكاء ، الذين استطاعوا أن يقدروا عقليته ، ولكن قليلا من هؤلاء من كان يشغل مركزاً جامعياً ليقف مناصراً لجاليليو في آرائه . وليخفف من ازدراء رجال الجامعة وموقفهم العدائي نحوه . والدارس لحياة جاليليو يعرف أن حياته اختتمت بمحاكمة وقف فيها أمام رجال الكنيسة الذين أقاموا الادعاء ضد تدريسه ، وضد آرائه التي كان منها « أن الأرض تدور حول الشمس » وقد كانت هذه المحاكمة بمثابة قضاء على التفكير العلمي ، وعلى المفكرين العلميين في إيطاليا . ويعتقد بعض الثقات ، وعلى رأسهم الفيلسوف المعاصر برتراندرسل ، أن إيطاليا لم تنتج مثل جاليليو بعد ذلك(١) .

---

(1) "Galileo was the last of the great Italians. No Italian since his day has been capable of delinquencies of his sort." Cf. Bertrand Russel, *The Scientific Outlook*, London : Allen and Unwin Ltd., 1949, p. 33.

هكذا قابل العالم التجربة العلمية أول ما رآها : بالقنوط ، وبالرفض ، وبالمحاكمة ، لأن الناس اعتادوا أن يطمئنوا إلى التراث القديم اطمئناناً كاملا ، كما اعتادوا أن يرفضوا أية فكرة جديدة خشية أن تقلل من مركزهم ، وتظهرهم بشكل الأفاكين . لكن الرفض والقنوط اللذين قابل بهما رجال الكنيسة جاليليو فى إيطاليا ، لم يقعدا كثيرين عن متابعة البحث والدرس واستقصاء النتائج فى أماكن أخرى من العالم : فقد ظهر نيوتن وكشف نظرياته فى الضوء والجاذبية ، وتبعه دارون وكشف نظرية التطور ، وبافلوف الذى درس السلوك الإنسانى على أساس علمى . . . وبعد هذا كله أصبح العالم يغص بنتائج أبحاث العلماء أمثال : كورى ، واديسون ، وباستير ، وموريس، وجراهام بل ، وغيرهم ممن لاحصر لهم . فما بين أيدينامن كهرباء، وبخار ، وآلات للتبريد والتسخين ، ومذياع ، وبرق ، ومسرة و (جرامافون) ، و (ميكروفون) ، وقاطرات ، وبواخر ، وسيارات ، وطائرات وأدوية ، وأمصال . . كلها وغيرها مما لا حصر له نتيجة تطبيق مبادئ التفكير العلمى. وقد أصبح الإنسان الحديث حقيقة يعيش فى مدنية علمية ، ويحتاج أن يتعلم الكثير لكى يفهم بعض المعلومات الأولية عن كل الأجهزة التى يستخدمها فى منزله وفى حياته اليومية . ولم يقتصر الذكاء الإنسانى على استخدام التفكير العلمى فى ميدان الصناعة فحسب . بل تعداه إلى الفن (والفن المعاصر أحسن مثل على تطبيق التفكير العلمى) كما تعداه أيضاً إلى ميادين الزراعة ، والاقتصاد ، والتغذية ، وحفظ المأكولات ، ومقاومة الأوبئة ، ومحاربة الآفات ، حتى الحروب الحديثة فإنها تقوم على أساس علمى ، وكلما كانت الأمم متضلعة فى جوانبها العلمية ،

كانت الغلبة على أعدائها مضمونة . وإذا كان التفكير العلمى قد اخترق كل هذه الميادين ، فإن هناك ميادين أخرى لم يخترقها بعد بنفس الدرجة : كميادين الدين ، والأخلاق ، والسياسة ، والتكاثر ، والعلاقات الإنسانية ، وأنظمة الحكومات ، والتعاون الدولى ؛ كما أن هناك ميادين أخرى استغل فيها الإنسان العلم ضد أخيه الإنسان . لكن بالرغم من هذا فإننا لانكاد نلحظ تقدماً واحداً فى الحياة البشرية أو الحضارة الإنسانية عامة إلا وجدنا للعلم دخلا فيه ، أو على الأقل يكون قد مهد له السبيل . .

الفصل الثانى

متى نفكر ؟

مقدمة : نحن لانستطيع أن نفكر إلا إذا كانت لدينا مشكلة حية تدعونا إلى التفكير. ويمكن تشبيه المشكلة بمأزق أو ورطة يقع فيها الإنسان ويريد أن يخلص منها . أو هى حاجة ملحة لمعرفة سر موضوع غير مكشوف لنا ، ويهمنا الكشف عنه . ويمر علينا يومياً من هذه المشكلات أنواع كثيرة . وسنذكر فيما يلى أمثلة منها :

المثل الأول ، لماذا توقفت الساعة ؟ : إذا توقفت ساعتك فجأة ، من المحتمل أن تصبح هذه مشكلة بالنسبة إليك ؛ وأول سؤال يخطر ببالك : لماذا توقفت الساعة ؟ وعند محاولتك الإجابة عن هذا السؤال يبدأ التفكير. فيصح أن يكون سبب توقفها : (ا) أنها غير ملآى ، (ب) أو أن أحد أجهزتها مكسور ، (حـ) أو أنها تحتاج لمسحة . أما عن الاحتمال الأول فيمكنك أن تختبره مباشرة بملئها ، فإذا استأنفت دقاتها ، كان الاحتمال الأول صحيحاً ، وإذا لم تستأنف سيرها ، كان هذا الاحتمال غير صحيح ، وعليك أن تجرب الاحتمال الثانى أو الثالث . ولكن هذين الاحتمالين يحتاجان لإخصائى خبير بالساعات ، لأن معلوماتك فى هذه الحالة لاتمكنك من إجابة هذين الاحتمالين . فالإخصائى فى هذه الحالة يستطيع أن يجيبك ، ويحدد لك أسباب التوقف ، وأنت تشركه معك ليكمل تفكيرك ،

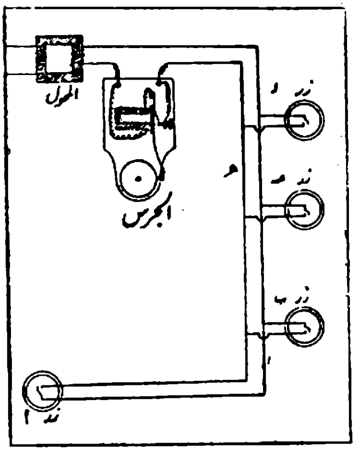
فإذا ما وضع أصبعه على أسباب التوقف أمكنه علاجها ، وعند ذلك تحل المشكلة .

المثل الثانى ، ما سبب تغبيش الزجاج ؟ : لاحظت مرة طباخاً يطهو ونوافذ المطبخ مغلقة . وكان المطر يتساقط بشكل منهمر فيرى من زجاج النوافذ . وقد ظهر على النوافذ تغبيش . فنظر إليها الطباخ وقال : انظر ! إن المطر غبش الزجاج ! فقلت له : لا ! إن المطر لايستطيع أن يغبش الزجاج هكذا . فهلل ورفع صوته جازماً ومتحدياً بأن المطر هو الذى غبش الزجاج. لاحظت هنا أننى عندما عارضته فى رأيه كونت له مشكلة . فقد قال فى نفسه : إذا لم يكن تغبيش الزجاج قد حدث نتيجة للمطر ، فكيف يمكن أن نعلل حدوثه ؟ فقلت له : إن هذا التغبيش ناتج من بخار أوانى الطهى وعلى ذلك بدأ يفكر معى قائلا : إذا كان تغبيش الزجاج ناتجاً من المطر كما أعتقد ، فإن تغبيش الزجاج يكون من الخارج ، أما إذا كان ناتجاً من بخار أوانى الطهى فلا بد أن يكون التغبيش من الداخل . عند ذلك قلت له مر بأصبعك فوق زجاج النافذة من الداخل ، فمرره ، وإذا بأصبعه يحدث علامات ويزيل التغبيش ، أى أنه وجد أن التغبيش من الداخل .

كان هذا الطباخ يأخذ الموضوع قضية مسلمة ،وكان يبدى ملاحظاته كحقيقة اعتاد أن يراها تحدث فى كل مرة ، ويظن أن تكاثف البخار على الزجاج سببه مياه المطر لابخار أوانى الطهى . لكنه لما ووجه بأن هناك رأياً يخالف رأيه ، بدأ يتعصب قليلا لرأيه ، ولكنه كان محتاجاً لإثبات عملى يدلل به على صحة وجهة نظره . فما إن استخدم أصبعه عملياً حتى تكشف أن نظريته كانت خاطئة ، وأن الرأى الآخر هو الأصح . والملاحظ هنا

أن هذا الطباخ محدود التعلم . وليس عنده خبرة بنظرية تكاثف البخار وتحوله إلى ماء إذا ما واجه أسطحاً باردة . وعلى ذلك كانت نتيجة تحديه بالرأى الآخر أن حاول أن يفكر ويتعلم شيئاً جديداً .

المثل الثالث ، ما سبب عدم دق الجرس ؟ : يوجد بالمنزل توصيلة جرس كهربى . يدق هذا الجرس إذا ضغطنا على أى زر من الأزرار الأربعة ا ، ب ، حـ ، د الموزعة فى الشقة . جئت مرة أضغط الزر (ا) فلم يدق الجرس . ثم انتقلت أضغط الزر (ب) فلم يدق الجرس . ثم انتقلت أضغط الزر (حـ) فلم يدق الجرس. ولكننى وجدته يدق عندما ضغطت على الزر (د). فنبعت من هذا الوضع مشكلة : ما السبب فى أن الأزرار الثلاثة ا ، ب ، حـ لاتحدث رنيناً ؟ ونظراً للحاجة الملحة لأن نصلح هذا الوضع بدأت أفكر جديًّا عن السبب . ثم بدأت أضع بعض الاحتمالات التى تيسر لى حل الموضوع . فقلت مثلا : « يصح أن تكون الأزرار الثلاثة تالفة » . وقد رفضت هذه الفكرة بعد فحص الأزرار . ثم وضعت احتمالا آخر : « لا بد أننى لم أضغط على الأزرار جيداً» ولكنى رفضت هذا الاقتراح كذلك لما عاودت الضغط بشدة على كل منها ولم أجد نتيجة . لم يبق أمامى إلا احتمال واحد ، هو أن الاتصال بين الأسلاك

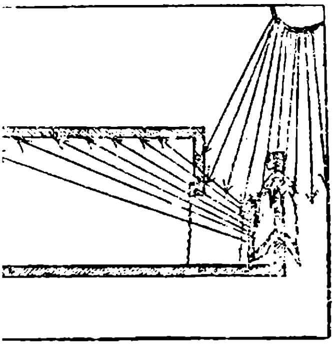


شكل (٢) ويبين توصيلة الجرس

منقطع فى مكان ما فى قطعة السلك من احتى د، وتحددت المشكلة فى البحث عن موضع قطع الاتصال . وقد وجدت أن هذا الاحتمال أقرب إلى الصواب من أى احتمال آخر ، فما دام الجرس يدق ولا توجد عيوب بالأزرار ؛ فلا بد أن يكون العيب فى الوصلة . ولكى أتعرف على موضع القطع أحضرت قطعة سلك جرس طولها حوالى ١٥ سم ، وأخذت أزيل القماش فى أمكنة مختلفة من فوق سلكى الاتصال : أعرى السلكين ، وأوصل طرفى قطعة السلك . كل طرف بالمكان المعرى من أحد السلكين. جربت هذه العملية بين ا ، ب وبين ب ، حـ ، وبين حـ ، د . والفكرة منها هى إغلاق دائرة التوصيل لكى يدق الجرس . أى أن قطعة السلك الصغيرة كانت بمثابة «زر كاشف» وبعد إجراء هذه العملية فى أماكن مختلفة حتى اقتربت من د كشفت أن العيب يحتمل أن يكون موجوداً فى وصلة السلكين الصناعية عند (د) تقريباً . لأن السلك نفسه ظهر بالفحص أنه سليم وليس به عيب ، والعيب لا بد أن يكون فى الاتصال الصناعى بين السلكين. فوضعت هذا الاحتمال الأخير موضع التجربة ، ورفعت (شريط اللحام) عند الاتصال قبل (د) بقليل أى عند (هـ) فوجدت فعلا أن الاتصال مفكك ، ولم يرتبط السلكان إلا بالخيوط التى تكسو السلوك عادة . فأعدت توصيل السلكين ، وكسوتهما (بشريط اللحام) ثم بعد ذلك ضغطت على الزر (حـ) فدق الجرس ، (ب) وكذلك (ا) فدق الجرس ، وعند ذلك حلت المشكلة وتبينت أن الاحتمال الأخير كان أصوب احتمال . راجع شكل (٢) .

المثل الرابع ، ما مصدر الضوء الأحمر المنعكس ؟ : لفت نظرى إحدى المرات ضوء أحمر منعكس فى سقف الصالة فى (الشقة) التى أقطنها

شكل (٣)، فاستثار هذا سؤالا هاماً: ما مصدر هذا الضوء الأحمر ؟ هل مصدره لون الستارة الحمراء الموضوعة فوق نوافذ وباب الشرفة ؟ أم مصدره (البطانية) الحمراء المنشورة على سور الشرفة في الخارج ؟ أم الصورة المعلقة على الجدران ذات اللون الأحمر الغالب ؟ ثم أخذت في تحليل المصادر الثلاثة ، وفي أثناء عملية التحليل دخل شخص أردت أن أشركه معي في التفكير ، فقلت له ما مصدر

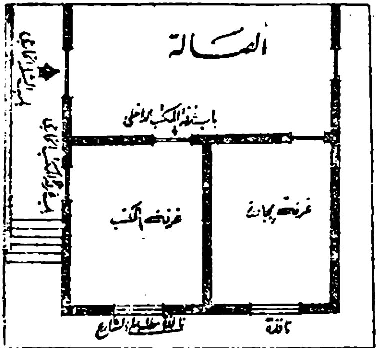


شكل (٣)

هذا الضوء الأحمر المنعكس في السقف ؟ فنظر إلى الضوء ، وتأمل قليلا ، وقال : أعتقد أن مصدره الستارة ! فعارضته قائلا : إن مصدر هذا الضوء هو البطانية الحمراء المنشورة فوق سور الشرفة . وإزاء هذا التعارض بدأ كل منا يثبت لصاحبه وجهة نظره . والإثبات هنا محتاج لدليل مادي يبدد أوجه الخلاف ويوحد وجهتي نظرنا . فاتفقنا مبدئياً على أن الإثبات قد يأتي لو حركنا الستارة أو البطانية ، فبمجرد تحريك المصدر سيتأثر الضوء المعكوس ويتغير شكله . حركنا الستارة فلم يتأثر الضوء ، ولما حركنا البطانية وجدنا أن مساحة الضوء نفسها بدأت تتغير تبعاً لتغير وضع البطانية ومساحتها . من ذلك عرفنا أن مصدر هذا الضوء هو انعكاس أشعة الشمس من هذا الجسم على سقف الصالة . أما الستارة فلم تكن معرضة للشمس ولم تتأثر أو تؤثر في الضوء .

المثل الخامس ، كيف ندخل الحجرة المغلقة دون خسارة مادية ؟ :

كان يزورنى بعض الضيوف فى غرفة مكتبى (بالشقة) التى أقطن فيها شكل (٤) وقد كان الحديث له طابع انفعالى جعلنى أنسى مفاتيح الحجرة معلقة فى المكتب دون أن آخذها معى وأنا خارج لتوصيل الضيوف ، أغلقت باب المكتب ، وبداخل الغرفة سلسلة المفاتيح ، وبها كل المفاتيح التى تعودت أن أحملها ، ومن ضمنها مفتاح حجرة المكتب نفسها . ولم أتبين ذلك إلا بعد توصيل الضيوف وعودتى لفتح هذه الغرفة كالمعتاد ، فلم أجد المفاتيح معى . من هنا نبعت مشكلة : كيف يمكن دخول حجرة



شكل (٤) رسم يبين حجرة المكتب
ووضعها بالنسبة (الشقة)

المكتب للحصول على المفاتيح دون أن أكسر الباب أو أتسبب فى خسارة أكثر مما يلزم ؟ ولحسن الحظ كان مع الخادم مفتاح آخر لباب الشقة الرئيسى الظاهر فى الشكل . فتمكنت من الدخول من هذا الباب وجلست فى الصالة ، وأخذت أفكر فى الطريقة التى أستطيع بها الدخول إلى الغرفة . والغرفة لها باب زجاجى من داخل الشقة . ومن سوء الحظ أن الباب مغلق بالمفتاح ، والمفتاح معلق فى المغلق من الداخل . أما باب الغرفة الثانى المؤدى إلى داخل الشقة . فهو الذى نسيت مفتاحه ضمن المفاتيح بالداخل . وله قفل من نوع (ييل — Yale) الذى يغلق (أتوماتيكيًّا) بلسان يشبه لسان الأكرة، ويمكن فتحه من الداخل لو

أدرت أكرته الدائرية إلى اليمين بدون مفتاح . ولكن إذا أردنا فتحه من الخارج فلابد من استخدام المفتاح . بقي بالحجرة نافذة واحدة مطلة على الشارع وقد كانت مغلقة بالخشب (الشيش) إغلاقاً محكماً مما لا سبيل إلى اختراقها بدون كسرها .

أول فكرة طرأت على ذهني هي استخدام مفاتيح أخرى وتجربتها لعلها تفتح الباب . فاستعنت فعلا بمفاتيح الجيران وكانت كثيرة ولكنها لم تنفع مطلقاً ، وعلى ذلك أسقطت هذه الفكرة من حسابي بعد أن تبينت فشلها .

الفكرة الثانية اقترحها الخادم ، وقد ذهب وأحضر نجاراً معه (أجنة ، وكماشة) وبعض الأدوات ، وما إن حضر النجار حتى بدأ يفكر معنا : نظر من داخل الصالة إلى الباب الزجاجي المؤدي للغرفة ، وأمسك (بأجنته) محاولا وضعها عند اتصال لسان إغلاق الباب بالجانب الثابت من الباب . فكشف أن المقاومة شديدة . وأن الإغلاق ربما كان مقفلا أكثر من مرة ، وقد تذكرت هذا فعلا . أدرك اذاً أنه لو استخدم الأجنة لأدى ذلك إلى تشويه اتصال الباب بالجانب الثابت . وربما أدى لكسر زجاج الباب الذي يتكلف كثيراً ، فعدل عن تنفيذ هذا الاقتراح وبدأ يفكر في غيره .

دخلنا الغرفة المجاورة ، ورأينا النافذة ، وفحصنا طريقة إغلاقها ، وفكر أنه ربما استطاع أن يدخل الحجرة من نافذتها المماثلة لو أنه استطاع فتح (الشيش) من الشارع . فقلت له : ولكن زجاج النافذة مغلق من الداخل ، فلو استطعت فتح (الشيش) لابد أن تحطم الزجاج لكي تستطيع الدخول إلى الغرفة ، وهذه خسارة ، وعلى ذلك رفضنا هذه الفكرة أيضاً .

أخذ ثلاثتنا يفكر : الخادم ، والنجار . وكاتب هذه السطور على

هذا المنوال فترة من الزمن : تأتى فكرة ثم نجد لها عقبات كثيرة فنرفضها ، ثم نحاول فكرة ثانية ، وثالثة ، وهكذا ونحن منهمكون فى الأمر انهماكاً كلياً .

لم يعد أمامنا حيلة إلا محاولة اختراق الحجرة من بابها المؤدى إلى خارج الشقة . ولكن كيف السبيل إلى ذلك وتشويه الباب (بالأجنة) أمر لابد منه للوصول إلى هذه النتيجة . ولكن فجأة لمعت فى رأسى فكرة لم أكن أتوقعها ، فكرة يمكن أن توصلنا لفتح هذا الباب دون تشويه أو إحداث ضوضاء مزعجة والناس نيام . قلت للنجار : إن هذا الباب له (شراع) زجاجى ، وبداخله قضبان حديدية موضوعة بالعرض ، فلو استطعنا أن نفتح (الشراع) وهذا أمره ميسور لأنه مغاق (بترباس) بسيط من الداخل ، (والترباس) له لسان طوله ١سم تقريباً يحجز به الشراع عن الفتح . . لو استطعنا إذاً أن نفتح الشراع لأمكن أن يدخل أحدنا يده من داخل القضبان الحديدية ، ويدير مفتاح الإغلاق . فيفتح الباب دون أى ضرر . وقد هدانى تفكيرى لهذا الحل بعد أن لمحت باب الشقة الرئيسى الذى يشابه فى تركيبه باب الغرفة المؤدى إلى الخارج . وقد شرحت للنجار فكرتى على هذا الباب ، وحددت له مكان (الترباس) على باب الغرفة المعلقة . فما كان منه إلا أن وضع (الأجنة) وضغط على لسان الترباس ففتح الشراع بسهولة إلى الداخل ، وبدأ يدخل يده من بين القضبان الحديدية لإدارة يد الأكرة ، فوجد أن المسافات بين القضبان لاتمكنه من إدخال يده . إذ أن يده كبيرة الحجم نسبياً . فحاولت أن أدخل يدى فتمكنت ، وأدرت الأكرة ، ففتح الباب ، وبذلك استرحت كثيراً لحل المشكلة .

الفصل الثالث

خطوات التفكير

مقدمة : نلاحظ من الأمثلة السابقة أن التفكير ينبع تحت ظروف معينة ، ويأخذ طريقه على عدة خطوات ، تطول أو تقصر ، ثم تزداد تعقيداً أو بساطة حسب نوع المشكلة التي دعتنا إلى التفكير . وفيما يلي سنحدد هذه الخطوات على سبيل التحليل .

الخطوة الأولى ، الإحساس بمشكلة : والمشكلة هي صعوبة تقف أمامنا ونحس جدياً بضرورة حلها ، أو هي عقبة تعترض سبيلنا وتلزمنا بضرورة التفكير للتغلب عليها . والإنسان في حياته إذا لم يدعه داع إلى التفكير في فترة معينة نجده يسير سيراً « روتينياً » هو بمثابة تكرار للحوادث اليومية التي اعتاد أن يقوم بها وأصبحت إلى حد ما آلية لاتدعوه إلى التفكير . فاستعمال الأزرار لأول مرة بالنسبة لطفل صغير ، يعتبر مشكلة حية جديدة تدعوه إلى «المحاولة والخطأ» ، والتقليد ، والملاحظة ، حتى يتغلب عليها ويألفها ، وتصبح جزءاً من خبراته العادية ، وفي هذه الحالة لا يصرف بعد ذلك وقتاً أو جهداً كبيراً فيها ولكنه يبدأ يفكر فيها ثانية لو ووجه بأزرار وعرى من نوع آخر لم يألفه من قبل ، واستلزمت هذه الجدة منه بعض التفكير ليعرف الطريقة لوضع الأزرار في العرى. فالإنسان بطبيعته لا يفكر إلا إذا

اعترضت طريقه عقبة تزلزل كيانه وتتحداه ، وتلح فى ضرورة التذليل وإلا خسر شيئاً كبيراً . وفى الأمثلة المتقدمة رأينا كيف نبعت المشكلات : فتوقف الساعة سبب مشكلة لأنها ضرورية بالنسبة إلينا ، فى ضبطها للوقت وتنظيمها للمواعيد ، وما إلى ذلك. وتعليل (تغبيش) الزجاج كان مشكلة حية بالنسبة للطباخ ، لأنه خاف أن يتضح جهله . فالمشكلة فى هذه الحالة كانت مرتبطة بتدعيم مركز الطباخ الاجتماعى من ناحية علمه كما يعتقد هو . وفى المثل الثالث كان دق الجرس أمراً بالغ الأهمية إلينا إذ نعتمد عليه اعتماداً كبيراً فى مناداة الخادم ، ويوفر جهد القيام والقعود والحركة ورفع الصوت ، وما إلى ذلك . فإصلاحه كان أمراً حيوياً . والضوء الأحمر كان مشكلة تأملية أثارت التفكير . وترجع هذه المشكلة لنزعتنا فى حب الاستطلاع ومعرفة سبب هذا الانعكاس . أما المشكل الأخير فكان ضرورياً . وهل من المستطاع أن نستغنى عن دخول غرفة فيها كل ما يلزمنا من كتب وأدوات ومفاتيح . . ؟ والذى يجدر بنا ملاحظته أن جدية المشكلة شيء نسبي ، فأمر ما بالنسبة لمحمد يكون مشكلة تدعوه إلى التفكير ، بينما هذا الأمر نفسه بالنسبة لعلى لا يعد مشكلة لأنه داخل ضمن خبراته ، ومر عليه قبل ذلك . أو أنه لا يشعر بحاجة معادلة لحل هذه المشكلة بالدرجة التى يشعر بها محمد . وعلى ذلك نحن نفكر على مستويات : فالفقير الجائع له مشكلات من نوع يخالف المشكلات التى يصح أن تشغل ذهن الغنى الشبعان . والفلاح له مشكلات تخالف مشكلات المدنى ، والرجل الغربى يختلف عن الشرقى فى مشكلاته ؛ وكلما تنوعت ثقافة الإنسان وازدادت عمقاً ، تغيرت مشكلاته وتنوعت .

وفى التربية كثيراً ما يمر التلميذ خلال مراحل التعليم المختلفة ، ويحصل على الشهادات المختلفة التى تثبت أنه مر على هذه المراحل ومع ذلك قلما نجد أنه أحس بمشكلات . أو عالج علومه علاج الباحث المفكر المنقب ، وينتهى به الأمر إلى أنه يبدأ تعلمه الحقيقى بعد تركه مراحل التعليم ، وبدئه الحياة الحقيقية معتمداً على نفسه ، مجابهاً مشكلاتها كلما واجهته . ويرجع السبب فى هذا الوضع الذى تحاول التربية الحديثة أن تبرأ منه ، إلى أن التلميذ غالباً ما يوضع فى وضع اتكالى ، يعتمد على ذويه فى طعامه ، وملبسه ، ونفقاته ، ويعتمد على مدرسه فى إحضار العلم له لقمة سائغة يتلقفها بذاكرته دون أن تتفاعل مع كيانه ، أو يكون لها نصيب حقيقى من اهتمامه ، فيتحول تدريجيًّا من شخص فعال إلى شخص آلى ، عليه أن يستمع إلى المدرس ، ويحفظ عن ظهر قلب ، ويسترجع بذاكرته ما حفظه استرجاعاً آليًّا ، ثم ينسى بعد فترة وجيزة معظم ما حفظ . ومثل هذا الشخص لايفكر ، ولايشعر بمشكلة . لاحظت إحدى مدرسات الرياضة فى تصحيحها لأوراق اختبار عام فى الهندسة : أن الطالبات يجبن أولا عن سؤال النظرية ، ويكتبن أية نظرية ، ثم عن التمرين الذى سبق أن مر عليهن بالكراسة فى أثناء العام ، بدون رسم إيضاحى ، مستخدمات رموز تمرين الكراسة الأصلى بدلا من الرموز المكتوبة فى السؤال ، وإذا كان التمرين جديداً لايفكرن فى حله ، مهما كان سهلا ويحتاج إلى تفكير يسير ، وفى كثير من الأحيان يتغاضين عن قراءته . معنى هذا أنهن لايفكرن ، وإنما يبحثن عن الموضوعات التى يستطعن استرجاعها بالذاكرة استرجاعاً آليًّا .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بسلبية التلميذ فى دراسة العلوم : فهو غالباً ما يستقبل نتائج الأبحاث التى قام بها العلماء مخلصة من كل الظروف الاجتماعية التى أحاطت بها . فمثلا « قانون سقوط الأجسام » يدرس فى معادلة جبرية معزولة عن الحقائق والظروف التى أحاطت بهذا الاكتشاف ، والتى كان من الممكن أن تضفى على هذا القانون حيوية ومعنى ، وتجعل له بالنسبة للطلبة قيمة كمشكلة من المشكلات الحية التى مرت على الإنسانية واستطاعت التغلب عليها ممثلة فى علمائها . وكلما نهجنا فى تدريس المعارف هذا النهج ، وهو تخليصها من كل ما يحيط بها من ظروف ، ووضعناها فى ملخصات ، وملخصات الملخصات ، انتهينا آخر الأمر إلى مجموعة من الرموز ، فقيرة المعنى ، لا تستند إلى خبرة كبيرة ، وتتلاشى تدريجياً لعدم حيويتها .

فشعور المتعلم بمشكلة معناه أن الموضوع أصاب هدفه ، ولكن ينبغى أن نفرق فى هذا المجال بين مشكلات المدرسين ، ومشكلات الطلاب .

الخطوة الثانية ، تحديد المشكلة : لاحظنا فى المشكلة المتقدمة أن ظهور المشكلة يحتم علينا تحديدها حتى لا تختلط بغيرها من المشكلات ويسير تفكيرنا على غير هدى . فبمجرد أن توقفت الساعة حددنا المشكلة على أنها « البحث عن سبب التوقف وعلاجه » وقد كان من الممكن أن تكون المشكلة : البحث عن ساعاتى أمين . أو ساعاتى رخيص ، أو معرفة الأسباب بدون أن نتكلف شيئاً . فلو حددنا مشكلتنا فى هذا المثل على أى وجه من الوجوه المتقدمة ، لخضنا فى حلها طريقاً آخر . وفى مثل « تغبيش الزجاج » كان من الممكن أن تكون المشكلة ذات لون آخر ، لو أثيرت أسئلة أخرى ، ولكن

مجرد الملاحظة أدى لتحديد المشكلة على الوجه الآتى: هل تغبيش الزجاج راجع إلى المطر أو إلى بخار أوانى الطهى ؟ وهكذا فى المثل الثالث حددت المشكلة فى البحث عن سبب توقف الجرس عند الضغط على الأزرار ا،ب،حـ، وكيفية العلاج ليعود الجرس إلى سيرته الأولى . وفى المثل الرابع كانت المشكلة : ما هو مصدر الضوء الأحمر المنعكس على السقف؟ أما فى المثل الخامس فقد كانت: كيفية الدخول إلى الحجرة دون خسارة .

الحقيقة أن تحديد المشكلة عند التفكير أمر ضرورى لكيلا نضيع وقتنا فى البحث فى عدة اتجاهات . فتحديدها يوفر لنا الوقت ،ويوضح لنا طريق السير ، ويجعل خطوات التفكير واضحة الأهداف والمعالم . وكثيراً ما نلاحظ فى المناقشات احتدادها على أمور يسيرة كان من الممكن أن يسلم بها الأعضاء المشتركون فى المناقشة ، لو أنهم اتفقوا منذ البداية على تحديد المشكلة . فالخلاف قد يرجع إلى أن كلا من المتناقشين يفكر فى مشكلة غير التى يفكر فيها زميله . فإذا قلت مثلا : إن النساء يملن إلى حب الظهور والمغالاة أكثر من الرجال» فهل تقصد فى هذا : النساء عامة ؟ أو النساء المصريات ؟ أو الغربيات ؟ أو زوجتى وزوجتك؟ وهل تقصد النوع المثقف ثقافة حقيقية؟ أو الجاهل ؟ هل تقصد مثلا النساء الريفيات ؟ أو العاملات فى المصانع ؟ أو طالبات المدارس ؟ هل تقصد النساء ذوات الجمال النادر اللائى يحببن الأناقة والبذخ وينتمين إلى الطبقة المترفة ؟ أو النساء اللاتى يحسسن بنقص، ويجدن فى المغالاة وحب الظهور مجالا للتعويض عن هذا النقص ؟ كل هذا جائز ، ويمكن أن يدخل تحت العبارة الأولى ، وإذاً لم تحدد كلمة النساء تحديداً واعياً

يتفق عليه طرفا المناقشة، وكذلك معنى الظهور، والمغالاة. فتكون النتيجة أن كلا من الطرفين يذهب بخياله مذهباً غير الذى يذهب به الآخر، وتنتهى دراسة هذا التعميم إلى خلاف غير مدعم بالأسس الأولى فى المنطق. فحسما لأوجه الخلاف غير المرتبطة بالموضوع، وتوفيراً للوقت والجهد، يجدر بنا أن نحدد المشكلة ونتفق على هذا التحديد قبل الخوض فيه منعاً للالتباس.

الخطوة الثالثة، فرض الفروض : بعد أن تثار المشكلة وتحدد يبدأ الإنسان فى وضع الفروض المختلفة لحلها. والفرض (hypothesis) ما هو إلا احتمال من بين الاحتمالات التى نتوقع أن تحل لنا الإشكال؛ هى فكرة يفكر فيها الإنسان على ضوء ما تحت يديه من حقائق، وهذه الفكرة يرى أنها قد توصله لتذليل العقبة. وفى الأمثلة المتقدمة رأينا أن الفروض[1] كانت متعددة وتنوعت مع تنوع المشكلة. فوضعنا ثلاثة احتمالات لتعليل توقف الساعة : إما عدم ملئها؛ أو كسر أحد أجزائها؛ أو احتياجها لمسحة. وفى المثل الثانى كان تعليل تغبيش الزجاج راجعاً إلى احتمالين : إما المطر، وإما بخار آنية الطهى. وفى حالة الجرس أرجعنا سبب عدم دقه لواحد من عدة احتمالات منها : عدم الضغط ضغطاً كافياً على الأزرار. أو قطع فى السلوك، أو تفكك الوصلة الصناعية لأحد السلوك. وفى مثل الضوء الأحمر كانت الاحتمالات كثيرة : فوجدنا أن مصدر الضوء قد يكون الستارة؛ أو البطانية. أو اللون الأحمر الموجود فى الصورة. وفى المثل الخامس تعددت

---

(١) يمكن أن نستخدم اصطلاحات أخرى كقولنا إمكانيات أو تخمينات أو احتمالات.

الاحتمالات وظهرت على فترات مختلفة ، وكانت هذه الاحتمالات من تفكير مجموعة بعضها مع بعض ونتيجة للأخذ والرد . فدخول الحجرة قد يكون من أحد بابيها أو النافذة ؛ ويصح الفتح بمفاتيح أخرى ، ويمكن الكسر ؛ ويمكن الفتح عن طريق وضع اليد بين القضبان الحديدية إذا ما استطعنا فتح الشراع . كل هذه احتمالات فكر فيها ، وبعضها ظهر قبل المحاولة ، أو في أثنائها ، وبعضها الآخر قد يظهر بعد الانتهاء منها .

الخطوة الرابعة ، اختيار أحد الفروض وتجربته : لم نستطع في الأمثلة المتقدمة أن نبدأ بتجربة كل الفروض التي وضعناها لأن هذا أمر غير عملي ومضيع للوقت ، ولكننا كنا نتخير فرضاً واحداً نرى بعملية تأمل بسيطة أنه قد يكون هو أصح الفروض ، ونستبعد الفروض الأخرى مؤقتاً ، أو نطرحها جانباً حتى نتبين مدى صحة الفرض المختار . والسبب في اختيارنا لهذا الفرض بالذات يرجع ، لو كنا نفكر منطقيًّا ، إلى أننا لحنا الحقائق تميل إلى أن تكون في جانبه ، أى أننا نكون في الحقيقة قد أجرينا التجربة للتحقق من صحة هذا الفرض ذهنيًّا ورأينا أنه أكثر الفروض احتمالا لحل المشكلة . ويتبقى علينا في هذه الحالة أن نجرب هذا الفرض عمليًّا لنتبين مدى صحته . والحقائق التى تحت أيدينا غالباً ما توحي بالفرض المناسب ، والفرض المناسب كثيراً ما يوحى بترتيب الحقائق ترتيباً خاصًّا للوصول إلى النتيجة المطلوبة . فإذا كنا غير ملمين بكل الحقائق ذهبنا في التأويل ، وفرض الفروض ، مذاهب شتى قد لا توصلنا مباشرة إلى النتيجة ، ولكنها توجهنا إلى فروض أخرى ، وإلى كشف بعض الحقائق الجديدة التى كانت تنقصنا ، ونستبعد الفرض الأول ونؤكد فرضاً آخر جديداً . وخط السير في هذه الخطوة متوقف على نوع المشكلة ،

وعلى مقدار خبراتنا السابقة المتعلقة بها . فني المثل الخاص بتوقف الساعة اخترنا فرضاً واحداً لتحقيقه وهو ملء الساعة لأنه هو الفرض الوحيد الذى يقع فى دائرة خبراتنا . أما كسرها أو مسحها فأمر لابد أن نلجأ فيه لإخصائى ليتم لنا بقية عملية التفكير التى بدأناها . وفى حالة الجرس اقتنعنا بعد فترة أن السبب فى عدم دقه هو تفكك وصلة السلوك فى أحد المواضع . ولولا درايتنا ببعض الأسس التى يقوم عليها توصيل الجرس . لكنا قد لجأنا إلى الكهربائى المختص لينوب عنا فى عملية التفكير ، ووضع الفروض ، ويختار الفرض المناسب ويحققه ، ولكن إلمامنا ببعض الحقائق ساعدنا فى وضع فروض مناسبة واختيار أنسبها لتحقيقه . ويلاحظ أن اختيارنا لفرض معين ومحاولة تجربته لايعنى مطلقاً أن هذا الفرض صحيح . فقد نتبين عند تجربته عدم صحته ، كما رأينا عند تجربتنا لفروض كثيرة لمحاولة دخول حجرة المكتب دون أن نتلف البابين أو النافذة . وفى كل مرة وجدنا فيها أن الفرض لايحقق غايتنا ، تركناه وفكرنا فى اختيار فرض آخر . وقد تبينا أن الفرض الذى ثبتت صحته نبع فى بعض الحالات فى أثناء المحاولة العملية لحل المشكلة بفروض أخرى ، ولم يخطر على بالنا فى البداية .

الخطوة الخامسة ، إثبات الفرض وحل المشكلة وتعميم الحل : بعد أن نمتحن الفرض بذهننا ونتبين مدى احتمال صحته ، نطبقه عملياً لنثبته ، وإذا ما ثبت حلت المشكلة . وعند ذلك تكون عملية التفكير قد استكملت كل خطواتها . ويبقى علينا بعد ذلك أن نعمم حل هذه المشكلة على أوضاع أخرى كالتى نبعت منها ، أوشبيهة بها . وذلك لنختبر

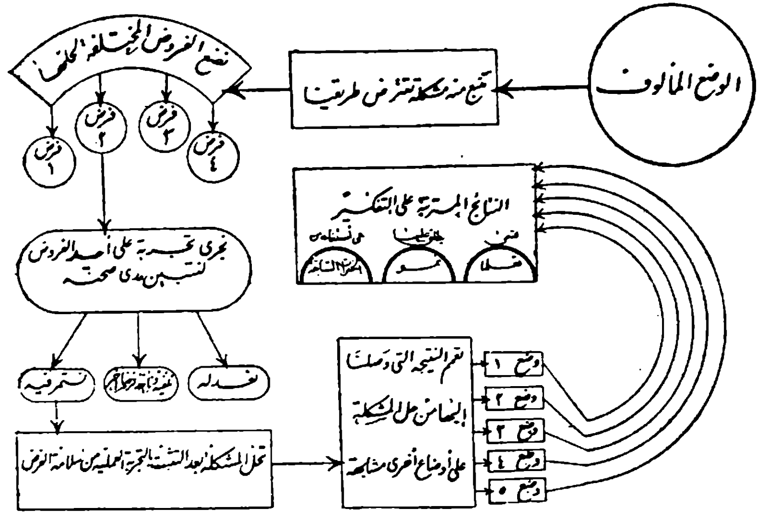
قيمة الحل ، ونزداد تأكداً من صحته. فحادثة نسيان المفاتيح وإغلاق غرفة المكتب ،قد تتكرر ،أو يتكرر مايشابهها ،وفى هذه الحالة يمكن الاستفادة مباشرة من التجربة التى مرت علينا فى حل المشكلة ذاتها ، ونستبعد كل المحاولة والخطأ التى أجريناها . أما إذا كان الوضع يتضمن موقفاً جديداً لم يدخل فى حسابنا فى الخبرة السابقة ، أمكننا أن نكيف ما عندنا من خبرة سابقة بما يتناسب مع الوضع الجديد . فإذا تعطل دق الجرس مرة ثانية مثلالو ضغطنا على الأزرار ، لأدخلنا فى حسابنا عند حل الموقف الجديد (قطع الاتصال) كسبب من الأسباب الرئيسية .ومن الجائز أن تكون هناك أسباب أخرى قد نتبينها فى حلنا للمشكلة بوضعها الجديد . وهذا لايعنى أننا فقدنا ما اكتسبناه من خبرة فى التجربة السابقة ، بل إن كل خبرة نمر بها تترك فينا أثراً باقياً يدخل فى تكييف موقفنا فى الأوضاع الجديدة . « فقطع الاتصال » سيكون أحد الأسباب التى نفكر فيها لأنه جزء هام من خبرتنا السابقة ، وكذلك فتح الباب عن طريق الشراع . وقد نصل إلى التعميم بعد عملية التفكير الواحدة ،أى أننا نطلق نتائج تفكيرنا من الحالة الواحدة على الحالات الكثيرة المشابهة : فتكاثف البخار على الزجاج أمر ضرورى إذا ما واجه سطحاً باردة . ويمكن التعميم من ذلك على البخار الذى ينتج من البحار نتيجة لتأثير حرارة الشمس ، فعندما يقابل طبقات الجو العليا الباردة يتكاثف على شكل سحب . ويمكن تعميمه كذلك فى حالة حاجتنا لتحويل الأبخرة إلى ماء كما هو الحال فى الماء المقطر ، نسخن الماء لدرجة الغليان ،ثم نسمح للبخار أن يمر فى أنبوبة متصلة بدورق درجة حرارته باردة ، فتتكاثف الأبخرة وتنتج ماء مقطراً .

ويمكن كذلك تعميمه فى حالة الندى وهكذا. كل هذا مبنى على التجربة الأولى التى عممت فى التجارب المماثلة . وقد نصل كذلك إلى تعميم ماحدث فى المثل الخاص بالضوء الأحمر : فالضوء إذا ما سلط على جسم أحمر فإن هذا الجسم يعكس ضوءاً أحمر على الأجسام القريبة منه، ويمكن أن نستغل ذلك فى تسليط أضواء المسرح مثلا على أجسام حمراء ؛ فتعكس ضوءاً أحمر ، أو فى حالة التصوير السينمائى أو الشمسى الملون . وبعبارة موجزة إن الخطوة الخامسة نتأكد فيها من صحة الفرض بالتجربة تأكداً عملياً فإذا ما تأكدنا من صحة الفرض أمكننا أن نضم النتيجة إلى رصيد الخبرات التى حصلنا عليها قبل ذلك لنستخدمها كلما أثير موقف مشابه أو قريب مما حدث ، ونعممها على المواقف التى يمكن أن نستخدم فيها هذه النتيجة . وهذه العملية يعتبرها چون ديوى تعلماً فهو يقول : (فما « التعلم بالخبرة » إلا إيجاد علاقة سابقة ولاحقة بين ما نحدثه للأشياء وما نتمتع به أو نعانيه من الأشياء من وراء ذلك . وفى مثل هذه الأحوال يصبح الفعل محاولة أو تجربة نجريها على العالم فى سبيل معرفة كنهه ، كما يصبح التعرض للنتائج تعلماً — أى استكشاف العلاقات[١]) . وهو يقصد — إذا لم نخطئ فهمه — أننا فى تعلمنا بالخبرة نجرب ، أى نجرى تجربة على العالم الخارجى . وهذه التجربة أساسها التفكير العامى كما فصلناه فيما سبق ، ونصل فى هذه التجربة إلى نتيجة . هذه النتيجة تصبح جزءاً لايتجزأ منا ، ويمكن استخدامها فى أى موقف جديد يواجهنا .

---

(١) جون ديوى ، الديمقراطية والتربية ، (ترجمة عقراوى وميخائيل) القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٧ ، ص ١٤٦ .

فكأن تعلمنا من الخبرة يقتضى أن نحلل ما ضينا لنعى ما فيه من نتائج ، ثم نطبق هذه النتائج ونعممها على ما نواجهه من مشكلات . وما سنواجهه فيما بعد . هما فى الحقيقة علاقتان ، أو خطوتان : خطوة فى اتجاه الماضى ، وخطوة فى اتجاه الحاضر والمستقبل ، ثم نتيجة لهذا كله نتكيف للوضع الجديد ، ويعد تكيفنا فى هذه الحالة تعلماً ، ونمواً ، واستفادة من الخبرات السابقة ، وتغييراً كلياً يحدث فينا نتيجة لكل ذلك . راجع شكل (٥) . والتفكير هو كشف للارتباط بين السبب والنتيجة ، وبين العمل وعاقبته . هو الذى يضفى علينا الاطمئنان بعد الحيرة ، ويهبنا اليقين بعد الشك .



شكل (٥) رسم تخطيطى لخطوات التفكير ونتائجها

ويجعلنا نسلك فى تصرفاتنا طرقاً مستقيمة ، واضحة الأهداف ، محققة النتائج ؛ هو الذى يضمن لنا عدم الزلل بعد أن نكون قد درسنا كل الاحتمالات وتخيرنا منها أسلمها عاقبة ، وأضمنها نتيجة[١] .

---

(١) يلاحظ أن الخطوات المشروحة فى هذا الفصل لا تتعارض مع ما يقرره علماء الجشتالت فى موضوع التفكير وما يسمونه التفكير عن طريق البصيرة (insight) أو حل المشكلة دفعة واحدة ، أو فجأة بطريق الإلهام . والحقيقة أن العامل الزمنى فى موضوع التفكير متغير تبعاً لتغير نوع المشكلة ، وتغير خبراتنا السابقة ، ومن الممكن أن تحدث كل هذه الخطوات بعضها مع البعض ، أى متلازمة ، فتنبع المشكلة ، وتستثار فى الذهن مختلف الاحتمالات ، ويجرب أقربها إلى الصحة ذهنياً ، ثم نبدأ مباشرة فى التنفيذ ، وفى بعض الأحيان لا تستغرق هذه العمليات جميعها أكثر من بضع ثوان .

الفصل الرابع

عوائق التفكير

مقدمة : رأينا مما سبق أن التفكير يكون يسيراً إذا سار فى طريقه الطبيعى ، ومع هذا فإننا نشاهد بعض العوائق التى تقف فى طريقه. فإذا كانت المشكلة التى تواجهنا فوق مستوانا بكثير ، فمن الجائز ، بدلا من أن تشوقنا إلى الخوض فيها ومحاولة حلها ، أن تؤدى بنا إلى اليأس ، وإذا ما يئسنا من مواجهتها فإن عملية التفكير إما أن تتوقف ، أو نلجأ إلى الخبط العشوائى وهو ما يسمى « بالتجربة وحذف الأخطاء » . وهذه الطريقة الأخيرة وإن كانت توصلنا أحياناً إلى حل المشكلة لكنها ذات نتائج عارضة . ولا يدعمها وعى كاف ، أو نظام منطقى مسلسل . وسنحاول فيما يلى أن نتحدث عن أمثلة من العوائق التى تقف فى طريق التفكير عند بعض الأفراد ، فإذا ما وعيناها كمربين أمكننا تجنبها .

التعصب : والتعصب أحد هذه العوامل العائقة للتفكير . ومعناه التحيز لرأى ما تحيزاً لا يعتمد على أسانيد منطقية كافية . وأساس التعصب انفعالى ، ولا يدخله التفكير العلمى المنظم إلا بقدر ضئيل . وهو غالباً ما يكون نتيجة حكم سابق نهائى رسخ فى ذهن الإنسان بطريق لاشعورى فأغلق عليه منافذ التفكير . وجعله ينظر إلى هذا الحكم بغير مرونة أو تكييف . والمتعصب يكون عادة قد وصل إلى رأى قاطع ولا يحتمل أن تناقشه فيه .

وانتماء الإنسان إلى حزب ، أو طائفة دينية ، أو طبقة معينة ، أو مذهب خاص ، يصح أن يخلق فيه نوعاً من الإيمان بهذه الطائفة التي ينتمي إليها ، ومهما حاولت مناقشته لِمَ ينتمي إلى هذه الفئة أو تلك وجدته يختلق الأسباب ويستثار لأتفه الأمور ، لأن هذه الإثارة تمسه في شخصه . ومعنى هذا أن ارتباطه الانفعالي بالفئة التي ينتمي إليها أصبح عائقاً يعوقه عن النظر إليها نظرة موضوعية (objective) . ونستطيع أن نقول : إن الشخص المتعصب هو دائماً شخص لاموضوعي يميل إلى تغليب مصلحته الذاتية ، ومزاجه الخاص ، على ما تحت يديه من مشكلات دون أن يعطي نفسه فرصة النظر إليها نظرة موضوعية . ولعل السبب في ذلك أنه يخشى أن ينتمى إلى آراء تخالف وجهة نظره ، وتضر بمصلحته الخاصة .

التفكير العلمي أصلا تفكير محايد لا يعرف التعصب . وقد يبدأ بالتعصب لكن لكي يكون تفكيراً علمياً صحيحاً لابد أن يتخلص من شوائب هذا التعصب . وأسلوب التفكير العلمي لا يعرف وطناً أو لوناً حزبياً أو طائفياً أو تقليداً معيناً أو مصلحة شخصية أو مزاجية . بل هو أسلوب موضوعي محرر ، قد لاتتفق نتائجه مع كل هذه الأوضاع السابقة . فإذا كنا مطمئنين لأوضاعنا ولانريد لها تبديلا أو تحسيناً ، وضعنا سياجاً بيننا وبين التفكير ، وكلما واجهتنا نتائج جديدة من التفكير قاومناها بكل وسيلة . والشخص المتعصب يسلم فقط بما يتفق مع وجهة نظره من الحقائق . ويتنكر لما عدا ذلك ، هو الذي يرفع طائفة فوق الطوائف لالشيء إلا لأنه ينتمي إليها . . هو الذي يخطئ الصحيح ويصحح الخطأ على مزاجه وكيفما رأى بدون أسانيد أو براهين موضوعية يمكن الاتفاق عليها . فمثل

هذا الشخص لا يفكر تفكيراً منطقياً ، ونتائج مناقشاته وآرائه غير عامية . على أن البعض قد يرى أن الانحياز إلى الآراء العامية هو تعصب ، ويشجعون هذا النوع من التعصب ، فإذا سمينا هذا الانحياز تعصباً فإن التعصب فى هذه الحالة غير مضر ، لكنه إذا حد من تطلعنا إلى آراء أكثر سعة ، آراء مبنية على أسس أسلم من الأسس السابقة ، ففى هذه الحالة يعد التعصب عائقاً للتفكير . وقد رأينا موقف رجال الكنيسة من آراء جاليليو وتدريسه الذى يعد فى الحقيقة موقفاً تعصبياً[١]. وفى التاريخ أمثلة كثيرة تدل على المقاومة الشديدة (resistance) التى يعانيها المفكرون نتيجة للتعصب : تأمل موقف رجال الكنيسة من جان دارك مثلا ، أو موقفهم من فرويد أو دارون أو غيرهم ، تجد أن الدافع لهذه المواقف هو التعصب الذى مكن رجال الكنيسة من مقاومة كل جديد حرصاً على المألوف الذى كان يحفظ قيمتهم ورخاءهم . وفى الحقيقة إننا نشاهد ازدياد التعصب فى المجتمعات التى تقل فيها حرية الأفراد ، وتزداد

(١) نذكر فيما يلى بعض العبارات التى وردت فى مقاضاة جاليليو على آرائه أمام رجال الكنيسة ، وقد حكم عليه بالسجن ومصادرة كتابه المذكور فى العبارة . . .

"We decree that the book Dialogues of Galileo Galilei be prohibited by a public edict, and We condemn you to the formal prison of this Holy Office for a period determinable at Our pleasure; ... Cf. Bertrand Russell, *The Scientific Outlook*, p. 31.

وعندنا من الأقوال الدارجة ما يشير إلى التعصب : فالقول الشائع « أنا وأخويا على ابن عمى ، وأنا وابن عمى على الغريب» فيه ما يدل على منتهى التعصب . ومعناه أننا نقف بجوار الأقرب إلينا حتى ولو كان مخطئاً . وهذا أمر لا يقبله شخص يتمسك بالمبادئ الأولية فى الأخلاق .

الحكومة سيطرة . فى الدول الدكتاتورية تنتشر مصادرة الصحف ، وسجن الأحرار ، وإغلاق المدارس ، والسيطرة على كل منفذ إلى تنبيه الرأى العام لحقوقه عن طريق نقد أصحاب السلطان . بينما فى الدول التى هى أكثر ديمقراطية نلمح عملية النقد ، وحرية الرأى ، وتبادل الأفكار . . . نلمحها جميعاً كعمليات ضرورية لنمو التفكير عند الأفراد ، ليصلوا عن طريقها إلى رخاء يتفق مع الطبيعة البشرية لسائر أفراد المجتمع .

العادات القديمة : كثير من الناس تعوقه عاداته القديمة عن التفكير ، ونخص بالذكر فى هذا المجال العادات الاجتماعية السائدة . فالإنسان يرى أهل عشيرته يجمعون على أمر معين ويتصرفون تصرفات خاصة فى مواقف معينة ولذا يتعودمنذ نعومةأظفاره أن يتصرفمثل تصرفهم وإلا عد شاذاً غير اجتماعى . وقد سئلت مرة إحدى الشابات الفلاحات : لماذا تلطم خديها وتضع الطين على وجهها وجلبابها ، وتسير فى مجموعةمن النساء الباكيات النادبات ، مع أن الميت الذى تندبه لاينتمى إليها بصلة ، ولو كان ينتمى لعدت هذه عادة مرذولة ؛ فردت بأنها لو لم تفعل ذلك لقيل عنها من معارفها أنها فرحة فى موت هذا الشخص ، ولاستنتجوا أنها تتشفى من أهله ، ولنظر إليها من أهل الميت نظرة شك وريبة على نواياها ، ولما عادت تستطيع أن تعاملهم أو تعاشرهم ، مع أنها فيما بينها لاتعتقد كثيراً بما تفعله ، ومع ذلك تأتيه دون تفكير كعادة آلية . فهذه الشابة كلما ووجهت بالمنطق والدليل على قبح ما تفعل لم تقتنع لأن التأثير الاجتماعى أقوى أثراً حتى إنه أصبح عائقاً حقيقياً بالنسبة إليها ، لايمكنها من أن ترى وجهة نظر جديدة .

والعادات القديمة تشتمل على ما يمكن تسميته باللغو ، أو الأقوال الشائعة (slogans) التي انتشرت دون أن نمعن فيها وندقق ولكن بتكرارها على الأذن أصبح لها تأثير كبير ، وأصبحت عائقاً للتفكير . لأننا نستخدمها كأنها حقائق فكر فيها . نستخدمها كبديل عن تفكيرنا ، لأنها توفر لنا العناء والجهد الذى يتطلبه التفكير [(١)] : فالقول الشائع « من علمنى حرفاً صرت له عبداً » أو « أكبر منك بيوم يعرف عنك بسنة » أو « من عرفك صغيراً لايوقرك كبيراً » أو « لو كان الناس كلهم عقلاء لخربت الدنيا » ... كلها وغيرها أقوال شائعة لم نمحصها كما ينبغى ، وإن كانت قد انطبقت فى حالة من الحالات . فإنها لاتنطبق على حالات كثيرة . فهل من المنطق أن يصير الشخص عبداً لشخص آخر بحجة تعليمه حرفاً ؟ وإن كان المقصود بتعليم الحرف هو الإشارة لعملية التعليم نفسها ، فكثيراً ما نجد ممن يعلموننا حروفاً أناساً لهم أخلاق سيئة ، فكيف نخضع أنفسنا إخضاعاً أعمى لقيادة هؤلاء ؟ وتأمل فى المثل الثانى : هل صحيح كل من يكبرك بيوم يزيد عنك علماً بما يعادل سنة ؟ لو حللت هذه العبارة لوجدت أنها غير صحيحة ، فهناك من يرتبط ازدياد سنه بنمو خبراته . وهناك من يكرر نفسه فى دائرة ضيقة ، ولاتزيد خبراته إلا فى حيز مهنته المحدود . وهناك من يولد أعلى ذكاء من شخص آخر

---

(١) تقول ستبنج : إننا كثيراً ما نقع فريسة الأقوال المنمقة التى نتقبلها بسهولة لتوفر علينا عناء التفكير .

"We easily fall into the habit of accepting compressed statements which save us from the trouble of thinking." Cf. L.S. Stebbing, *Thinking to Some Purpose*, Harmond Worth, Middlesex : Penguin Books, 1948., p. 67.

متوسط أو أقل من المتوسط فى ذكائه ، فهل تنتظر أن يتقدم متوسط الذكاء أو الأقل من المتوسط فيه كلما تقدمت سنه بالقدر الذى يتقدم به ذوو الذكاء العالى ؟ وهل تنتظر من شخص أمى ازدياد خبراته ومعارفه بشكل أكثر من شخص أمضى خمسا وعشرين سنة فى التعليم المنظم فى المدارس ونال أعلى الدرجات ؟ إن هذا المثل لايكاد ينطبق إلا فى حالة واحدة فقط وهى تساوى الاثنين فى القدرات تساوياً تاماً ، ومرورهما على خبرات من نوع واحد ، ولكن أحدهما مر عليها قبل الآخر ، فى هذه الحالة وحدها ، نستطيع أن نقول إن الشخص الأكبر سناً أوسع خبرة ، ولكن بعملية تحليل عامية يسيرة سنجد أن هذا أمر يتعذر وجوده . فكل هذه الأقوال الشائعة نستخدمها جزافاً عوضاً عن التفكير كأنها قواعد ثابتة حقيقية ، وكثيراً ما نبنى عليها منطقاً غير سليم . فلو كان العمر الزمنى يمثل وحده الكفاءات والخبرات ، لاخترنا لتحمل المسئوليات ، ولتولى مناصب الدولة ، ولشغل وظائف أساتذة الجامعات أكبر الناس سناً بصرف النظر عن كفاءاتهم ، وخبراتهم ، وميادين تخصصهم ، وهذا غير معقول .

اللاموضوعية : ومما يعوق التفكير اللاموضوعية ، أو طغيان الرغبات الذاتية على المشكلة التى نفكر فيها . وهذه الرغبات يدخل فيها المزاج الشخصى . وتظهر اللاموضوعية عندما يكون للشخص الذى يفكر مصلحة خاصة فى الموضوع ، فيكيف الموضوع وفقاً لمصلحته وأهوائه . بعبارة أخرى يضع الشخص نفسه فوق ما يفكر فيه ، فهو لايفكر ليصل إلى الحقيقة ، لكنه يعمل لإرضاء رغباته ونزواته على حساب غيره ، ومثل هذا الشخص

قد يستطيع أن يفكر لو أنه وضع نفسه فى مكان الشخص الآخر واستطاع أن ينظر إلى الموضوع بنظرته، ولو كانت النتائج ضده. وفى هذه الحالة خير له أن يواجه مثل هذه النتائج من أن يفرض نفسه عليها ، أو يحرفها هروباً منها .

والناس لاتستطيع أن تتفق على أمر من الأمور لوكان لكل «أرضية» خاصة ، أو إطار معين ينظر منه إلى الموضوع . فلابد أن يكون لكل المشتركين فى المناقشة إطار موحد، أو أرضية مشتركة ينظرون منها إلى الموضوع لكى يصلوا إلى توحيد فى وجهة نظرهم . واختلاف الإطار معناه اختلاف النتائج ، وتلونها فى كل حالة باللون الشخصى أكثر من قياسها على أساس الهدف المشترك . وهذه أيضاً ناحية علمية ، أى أنه لابد أن نتقيد بنفس الظروف ونخضع لنفس الشروط التى تقيد بها زملاؤنا لكى نصل جميعاً إلى نتائج موضوعية . والعيب الواضح فى كثير من المناقشات أننا طوال الوقت نتكلم عن خواص مختلفة للشيء الواحد . ونفهم ضمنياً أننا نتكلم عن خاصية واحدة فى هذا الشيء. فلو سألت جماعة : ما رأيكم فى هذا الرداء مثلا ؟ فيصح أن تحصل على إجابات مختلفة : جميل جداً ، ذوقه حسن ، أورى المظهر ، رقيق ، أو لا يعجبنى . ثم لو دققت فى إجابات الجميع ، أو فيما يعنى كل فرد منهم ، لتبينت أن الأول بهره اللون فقال : جميل جداً ، والثانى راعه التفصيل فقال : : ذوقه حسن ، والثالث سر من الطراز فقال : أورى المظهر ، والرابع أخذته أناقته ونعومته فقال رقيق ، والأخير قاسه فى ذهنه على زوجه العجوز ووجده لايصلح لها فقال : لايعجبنى . فبتحليل هذا المثل نجد أن هذه المجموعة أصدرت

أحكاماً فى موضوع يبدو أنه واحد فى مظهره ، وعلى ذلك اتفق البعض واختلف البعض الآخر ، ولكن فى الحقيقة نجد أن كل واحد من أفراد هذه المجموعة كان يحكم على خاصية تخالف الخواص التى كان يحكم عليها زملاؤه . ولو كان السؤال موضوعياً محدداً لحصلنا على آراء أخرى غير هذه الآراء .

وهناك نقطة أخرى فى هذا الموضوع ، وهى أننا ننسى كثيراً أن مانصل إليه من أحكام فى صالح أشخاصنا فى ظروف معينة يكون أيضاً صالحاً لغيرنا فى نفس الظروف . وإذا كنت أصل إلى نتيجة أو نظرية تنطبق على كل شخص ، فمن البديهيات الأولى فى المنطق أن أطبقها على نفسى أولا . وإذا لم أختبر نظريتى بتطبيقها فى حالتك ، وفى حالة غيرك ، وفى حالتى فعند ذلك يكون تفكيرى ناقصاً ، وشخصياً ، ولا موضوعياً ، وغير واضح وغير أمين .

المنطق الآلى : كثيراً ما نتبع فى تفكيرنا أسلوباً آلياً يبدو فى ظاهره أنه منطقى مع أننا لو حللناه لوجدناه أسلوباً آلياً لامنطق فيه ، فلو قلت مثلا : إن بعض الناس يميلون إلى العزلة ، فلا يصح أن تخرج من ذلك بقولك : إن كل الناس تحب العزلة ، فالبعض لايساوى الكل . ويظهر خطأ المنطق فى هذه الحالة بوضوح لو استخدمنا بعض الرموز كالآتى :

بعض .... ا .... يعادل .... ب

إذاً كل .... ا .... تعادل .... ب

فيظهر فى هذه الحالة استنتاج خاطئ . ويزداد غموضاً مثل هذا المنطق لو قلنا على سبيل المثال : إن كل « ا » تعادل « ب » ولنطبق ما

يترتب على ذلك فى المثال الآتى :

كل البقر .... من .... ذوات الأربع
كل ذوات الأربع من .... الفقاريات
إذاً كل البقر .... من .... الفقاريات

فلو كانت الحقيقة الثانية صحيحة فسيرتبط بها حتما صحة الاستنتاج ، وقد اتبعنا فى الوصول إلى هذه النتيجة منطقاً معيناً فقلنا بالرموز :

كل .... ا ...... لها الصفات .... ب
وكل من له الصفات... ب ...... يقع تحت الفصيلة ... حـ
إذاً .... ا ...... من الفصيلة .... حـ

ولكن دعنا نمتحن نفس الأساس على أمثلة أخرى لنتبين مدى صحته

كل ...... البقر ...... من ......ذوات الأربع
كل ...... البغال ...... من ......ذوات الأربع
إذاً كل ...... البقر ...... من ......البغال

أو

كل ...... الأوربيين .... متمدينين
كل ...... الفرنسيين .... متمدينين
إذاً كل ...... الفرنسيين .... أوربيين

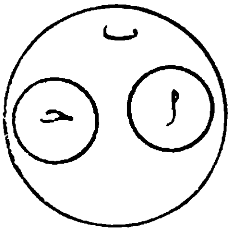
فمن السهل أن نتبين من المثلين السابقين أن الاستنتاج ليس مبنياً على الفروض . ففى المثل الأول الاستنتاج خاطئ ، وفى الثانى الاستنتاج صحيح ، مع أن الفروض فى كلا المثلين صحيحة . ولكن صحة الفروض لا يرتبط بها

دائماً صحة النتائج . ولو حاولنا أن نستخرج من هذا الاستنتاج القاعدة المنطقية له لقلنا :

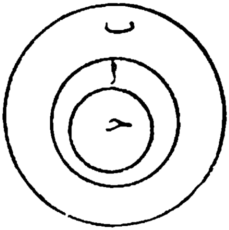
المثل الأول	كل ...... ا ...... من .... ب	
	كل ...... حـ ...... من .... ب	خطأ
إذاً	كل ...... ا ...... من .... حـ	

المثل الثانى	كل ...... ا ...... من .... ب	
	وكل ...... حـ ...... من .... ب	صواب
إذاً	كل ...... حـ ...... من .... ا	

ويبدو أن هذا منطقى ، ومعنى منطقى هنا أنه لابد أن نصل من هذا الترتيب إلى نتائج معينة بصرف النظر عن الفصائل التى نتحدث عنها . ففى حالة المنطقين الأول والثانى عرفنا أن ا ، حـ متضمنتان فى ب . ولكن هذه المعرفة لاتمكننا من ربط ا ، حـ بالعامل الثانى ب . وعلى ذلك لا يمكننا أن نجزم بما إذا كانت ا ، حـ متعادلة ، أو واحدة منها تحوى الأخرى ، أو كل واحدة منها تتضارب مع الأخرى . فكل هذه العلاقات الأخيرة بين ا ، حـ ممكنة على أساس ما بين أيدينا من فروض . ولكنها تكون محددة غير محتملة الخطأ لو أدخلنا فى حسابنا « عامل التضمن » كما هو الحال فى المثل الثانى الموضح بعد هذا الكلام فى الشكل التخطيطى .. أما إذا اتخذنا القاعدة العامة بشكل آلى دون مراعاة هذا العامل ، فإننا نحصل على نتائج غير منطقية ، كما هو موضح فى المثل الأول وفى التخطيط الخاص به .



المثل الأول : وفيه ا ترمز للبقر ، حـ ترمز للبغال ، ب ترمز لذوات الأربع ، وواضح من الشكل أن « ب » يمكن أن تشتمل على ا ، حـ فى حين أن ا ، حـ لا يشتمل أحدهما على الآخر .



المثل الثانى : وفيه ا ترمز للأوربيين ، حـ للفرنسيين ، ب للمتدينين ، فترتيب المنطق سليم لأن « ب » تحوى ا ، حـ أما « ا » فتحوى حـ .

عوائق أخرى : وهناك عوائق أخرى للتفكير نذكرها على سبيل التمثيل لا الحصر ، منها « عدم التركيز » الذى ينشأ من تداعى الخواطر . وفى هذه الحالة لاتكون المشكلة محددة بل إن أى جانب من جوانبها يستدعى صوراً وأفكاراً ليس بينها رباط منطقى موجه لحل المشكلة . بل هى استدعاء على أساس عملية تذكر غير موجهة . كقولك مثلا (ترام) (والترام) يذكرك بالمحطة ، والمحطة بعلامة المحطة ، وهذه العلامة باللون الأحمر ، واللون الأحمر بالشفق ، والشفق برحلة كنت قمت بها إلى الريف وهكذا . . هذا التداعى (reverie) يثير أفكاراً ليس بينها صلة قصدية ، وروابطها غير متعمدة ، لاتفيد الموضوع بشكل واع . وهذا التداعى يشبه أحلام اليقظة التى يتعود فيها الشخص أن يهرب من مواجهة المشكلة بالاستغراق فى تخيلاته ، وأحلامه ، التى لم تتحق فى حياة الواقع . وإذا ما سيطرت هاتان العمليتان على الإنسان حالتا بينه وبين البحث القصدى والتفكير .

وكذلك كثيراً ما نقع فريسة « للبروباجندا » والدعايات التي تجعلنا نعتقد ضمنيًّا في بعض الأشياء على أنها حقائق ، مع أننا لم نمحصها لنكتشف كنهها بأنفسنا . فالدعايات ، والاعتماد على نبرات الصوت ، وعدم الدقة ، والمركز الاجتماعي وما حوله من هالة ، والنواحي المزاجية والانفعالية والمصلحية . . كلها جوانب تستطيع أن تعوق التفكير السليم ، والوصول إلى النتائج على أساس الفروض المنطقية المعقولة .

والاستهواء (suggestion) أحد هذه العوامل التي تعوق التفكير . فالفرد في وسط جماعة يكون أقل نقداً منه وهو بمفرده . فهو يسلم قيادته في هذه الحالة للجماعة ، وتصبح قدرته التفكيرية خاملة ولو مؤقتاً . فالشخص الذي يكون في إحدى دور السينما مثلا ، ويسمع فجأة صراخاً منبعثاً من الداخل ، ويفسره أحد الناس على أنه حريق ، ويهرع ، فيهرع معه ، ويحاول أن ينجو بنفسه ، ويتدافع وسط زحام الناس ، مع أنه لم يتبين السبب إن كان حقيقة حقًّا أم وهماً . مثل هذا الشخص وقع فريسة للاستهواء ، وطغت انفعالاته على قدراته العقلية . ويكفي أن نسمع خبراً من شخص نثق فيه ، فنؤمن بهذا الخبر دون مناقشة ، أو نقرأ رأياً في كتاب ، أو عنواناً في جريدة يومية فنصدقه أو نميل إلى تصديقه دون أن نتحرى الأسباب . ويسهل امتصاص الأفكار من الزعماء ، والقادة ، والآباء ، والمعلمين ، لما لهم من نفوذ أو سمعة طيبة ، بهذا الطريق . ومعنى هذا أن الاستهواء عملية تخديرية للعقل تجعله يقبل في شيء من الخمول الآراء والأفكار والعقائد ، بشكل استسلامي دون معارضة أو تحليل .

الفصل الخامس

طريقة المشكلات فى تدريس الفن

مقدمة : لانستطيع أن نتحدث عن طريقة المشكلات فى تدريس الفن دون أن نتعرض فى حديثنا للتفكير العلمى ، وندرك ما بينه وبين الابتكار من صلات . فالتفكير العلمى ينبع ، كما سبق أن ذكرنا ، من موقف طبيعى لانلبث أن نحس فيه بعائق يعترض سبيلنا ، بمشكلة تعوق تفكيرنا ، وتحبط أعمالنا ، وتلح فى إيجاد حل عاجل لها وإلا خسرنا شيئاً كبيراً . نحدد بعد ذلك المشكلة ، ونفترض الفروض المختلفة التى تساعدنا فى حلها ، ثم نتخير أحدها أو أكثرها احتمالا لحل المشكلة ، ونجرى عليه تجربة عملية . هذه التجربة توصلنا إما إلى التأكد من صحته ، أو رفض هذا الفرض وتخير غيره ، أو تعديله بما يتراءى لنا فى أثناء إجرائنا للتجربة . فإذا ما ضمنا بالبرهان العملى صدق التجربة ، أمكننا أن نعممها على مواقف أخرى غير تلك التى نبعت منها . وعند هذا يصبح حل المشكلة نتيجة باقية نضمها إلى رصيد خبراتنا لاستخدامها دون عناء فى المواقف المشابهة .

نتبين من هذا أن التفكير العلمى يبدد الجهل بالعلم ، والشك باليقين ، والسؤال بالإجابة الصحيحة ، والحيرة بالتثبت ، والارتجال والانفعال بالتروى والبحث والاستقصاء . هو العملية التى تمكننا من الاتفاق على أمر

من الأمور نشعر فيه بالاختلاف ، وتبصرنا فى عواقب أعمالنا قبل الخوض فيها ، وتكشف لنا الأسس المنطقية التى تقوم عليها الأشياء، وتعلل أسبابها والروابط بينها . ويمكن أن نفرق بين الاتجاه العلمى وغير العلمى : فالأول يقوم على الحقائق المجردة من النزوات ، والثانى تغلب عليه النزعة الرومانتيكية . الأول موضوعى ، والثانى ذاتى ، الأول تجريبى وغير متعصب ولا يعرف الحقيقة قبل كشفها (ad hoc) ، أما الثانى فيقرر أموره وفقاً لنتائج غير مختبرة معروفة من قبل (a priori)

الخلط بين العملية ونتائجها : ويختلط على الكثيرين فى هذا المضمار مدلول « التفكير العلمى » ويربطونه فى أذهانهم بنتائج العلم التى تدرس فى المدارس تحت أسماء العلوم المختلفة : كالطبيعة ، والكيمياء . وعلم الأحياء . وعلى ذلك ينبغى التفريق بين التفكير كعملية (process) ، والمعلومات التى نحصل عليها كنتيجة لهذه العملية (end-product) . فإذا أخذنا النتائج أى المعلومات ، التى توصل إلى كشفها العلماء دون النظر إلى العمليات التى عانوها حتى توصلوا إلى هذه الكشوف . ونقلنا هذه النتائج إلى تلاميذنا دون أن يعيشوا بدورهم فى جو العمليات التى عاشها العلماء للتوصل إلى هذه الكشوف ، فنكون فى الواقع قد قضينا على الاتجاه العلمى التفكيرى عند تلاميذنا . إذ أن العبرة ليست بحفظ هذه النتائج ، وتسميعها ، والاختبار فيها ، وترديدها (read-recite-test pattern إذ ما أيسر على الإنسان أن يحفظ تواريخ ، وأرقاماً ، ونتائج بحوث ، وكشوفاً ، ويكررها بشكل آلى دون أن يعى قيمة ما يكرر ، أو تنعكس قيمته فى طريقة تفكيره ، فلا بد له من أن يمارس بنفسه هذه

العمليات لكي يكتسب بعض العادات العقلية المصاحبة ، التي تنفعه في حل مشكلات معادلة . وبمعنى آخر لابد من إدراك السبيل الصحيح لاستخدام المعرفة التي تحت أيدينا لكشف معارف أخرى مازلنا نجهل كنهها . فالمعرفة المدخرة ، كما يقول ديوى ، أصبحت مجرد ذريعة إلى التعلم والكشف[١] أى أنها لم تعد غاية في ذاتها ، بل وسيلة إلى زيادة التعلم ، والتعمق في البحث والكشف .

ويمكن كذلك لطلاب الفن أن يخلطوا بين عملية الابتكار في الفن وبين نتائج العملية ، ويعتبروا النتيجة هي العملية . ويترتب على هذا أن يحفظوا نتائج الفنانين وطرزهم ، ويرددوها في رسومهم أو إنتاجهم ، دون أن يتمثلوها بقلوبهم أو أفئدتهم ، فتخرج مشوهة ، مصنوعة لا مطبوعة ، فيها الزيف وعدم الأصالة . فالخلط في التفكير العلمي كالخلط في الابتكار ، يجعلنا نغلب النتائج على العمليات ، ونأخذ الشكليات العارضة دون الجوهر .

وفي التفكير العلمي يخلط الكثيرون العملية العلمية بالصنعة أو التكنولوجيا (technology) . فهناك فارق بين عملية كشف النظرية التي يقوم عليها الراديو ، أو عملية كشف مصل معين . وعمل مصنع لإنتاج آلاف من أجهزة الراديو ، أو تطعيم آلاف من الناس بالمصل الواقي . فالعملية العلمية تمت بكشف الراديو أو المصل . وما يجيء بعد ذلك هو تطبيق واستغلال لما سبق معرفته . أما إذا تدخلت هذه النتيجة أو المعرفة في

---

(١) جون ديوى ، الديمقراطية والتربية ، القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٧ ص ١٥٥ .

كشف آخر بعد ذلك . فتكون العملية الأولى قد أصبحت جزءاً من العملية الثانية . ويعد هذا نمواً فى التفكير . ولكن فى حالة التطبيق الآلى يكاد لا يدخلها التفكير إلا فى حدود ضيقة ، لاتتعلق بها فى ذاتها ، ولكن بما يرتبط بها فى العملية التطبيقية الجديدة .

وفى الفن كذلك كثيراً ما نخلط بين الجوانب الابتكارية وبين الصنعة ، أو المهارة المرتبطة بالإنتاج . فالمشاهد أن المتعلم يستطيع أن يتقن كل المهارات المتعلقة بالفن : من ظل ونور ، وسطوح ، وألوان ، وتوزيع . ولكن فى النهاية لانجده ينتج عملا ابتكارياً . أو أن عمله النهائى لايبلغنا معنى فنياً .

التفكير العلمى عمليـــة كشف للحقائق . وعندما يحدث الكشف تنتهى العملية مؤقتاً إلى أن تدخل كجزء فى عمليـــة أكبر . والابتكار كشف صيغة فنية جديدة محملة بالمعنى ، وإذا ما وصل الفنان إلى هذه الصيغة ، انتهت عملية الابتكار . وكل من يردد هذه الحقائق العلمية ، أو ينقل نتاج العملية الابتكارية ، لايعد مفكراً أو مبتكراً ، بل مقلداً ، وله شخصية غير فعالة ما دام تقليده حرفياً .

تأكيد العملية فى التربية : ليس من اليسير على المدارس أن تنمى فى الناشئة التفكير أو الابتكار ، ولكن من اليسير على كثير من المدرسين ، الذين يمكن تسميتهم بالآليين ، أن يحفظوا نتائج العلوم المختلفة ، ويحفظوها لتلاميذهم . كما يسهل على مدرسى الفن غير المبتكرين أن يألفوا طرز الفنانين الحديثين أو القدامى ، ويستطيعوا بطريق غير مباشر ، وبإملاء من الخارج . أن يصبغوا تلاميذهم بهذه الصبغة . وفى هذه الحالة يعدون

(أكاديميـــين) . والواقع أن عيب (الأكاديمزم) فى الفن أن نتائجه مقننة ، لأن الكشف فيها معدوم . وذلك لأن الهدف الذى ينشده الفنان واضح ومحدد من قبل ، وما عليه إلا أن يقلده . وإذا كان الهدف كذلك ، فإن الفنان لايتقن أكثر من النسخ الذى لا يحتاج إلا إلى المهارات الصناعية . (والأكاديمزم) فى هذه الحالة لايقتصر على الفنون القديمة وطرزها فحسب ، بل هو عملية مسخ للقديم وللحديث . ويمكننا حينئذ أن نقول : إن هذا الفنان أكاديمى للفن الحديث ، أو أكاديمى لعصر النهضة ، أو للفن البدائى ، إذا كان غير هاضم لهذه الأنواع من التراث وخرجت نتائجه النهائية تحمل شكليات هذه الفنون ، أى مظاهرها فقط ، كما خرجت وهى فاقدة لأصالة الشخص ووجهة نظره . يقول أحد الكتاب : إن استعارتك لطراز غير طرازك هو اعتراف بالفقر الروحى ، لأن طراز الشخص فى أى وسيلة من الوسائل هو جزء لا يتجزأ من الشخص نفسه [١]. والفنان المبتكر الذى له شخصية فعالة ، والذى يحس بقيم الأجسام من الناحية الفنية ، لايختار طراز عمله فى أى مرحلة من مراحل نموه عن طريق تقليده الظاهر لطراز فنان آخر ، واستعارته لأسلوبه . فالطراز ينمو بطريق لاشعورى عن طريق العمل نفسه ، ينمو هذا الطراز كمحصلة للعلاقات التى كشفها الفنان فى أثناء العمل ، ولم يكن يدرى بالنهاية التى سيصل إليها ، قبل الانغماس فى العملية نفسها.

هذه هى حكمة الخلق ، وهى كذلك حكمة التفكير العلمى كما

(١) Ralph M. Pearson, *The New Art Education*, New York: Harrpeer and Brothers, 1941, p. 38 .

صورناها فى الفصول السابقة ، والجدير بالذكر هنا أن كل عمل فنى ينتجه الفنان لابد أن يحمل طابع هذا الفنان العام ، أو بمعنى أصح يعكس شخصيته ككل؛ ولكن بجانب ذلك لابد أن نرى لكل عمل على حدة صيغة خاصة ، وطابعاً فريداً ، و(جشتالت) معيناً يتميز به عن غيره من أعمال الفنان السابقة ، مع اشتراكه فى العامل العام مع سائر ما أنتجه الفنان من قبل . بمعنى أصح : ينبغى أن يكون هناك طراز عام تسجله شخصية الفنان فى كل أعمالها ، وطراز خاص ينعكس فى كل مرحلة من مراحل نمو الشخصية ، وطراز أخص لكل عمل فنى ينتجه الفنان على حدة . هى ثلاث دوائر يرتبط بعضها بالبعض الآخر : الكل يردد الجزء والجزء يردد الجزىء وبالعكس . وشخصية بيكاسو مثل حى على هذا الترديد المترابط .

التفكير والإحساس : ولننتقل الآن للحديث عن مشكلة أخرى من المشكلات الشائعة فى فهم الصلة بين الفن والعلم . فهناك قوم يرون أن الفن إحساس ، وتعبير عن هذا الإحساس . والعلم فى رأيهم تفكير ، وتقرير لما يدركه الفكر . ثم تشتد المبالغة إلى درجة التناقض ، فيقصرون الإحساس على الفن ، ويقصرون التفكير على العلم . وكأنهم بذلك يقولون : إن الفن لا يدخله الفكر . والعلم لايدخله الإحساس . والواقع أن هذا غير صحيح ، وهو من الأخطاء الشائعة التى تنتج عادة من عدم التعمق فى الدراسة . فكأن التفكير والإحساس حسب هذا الرأى طرفا البندول ، كأنهما نقيضان لا ارتباط بينهما (١) . والحقيقة أن هذه النظرة نبعت من الأصل

(١) Cf. Waddington, *The Scientific Attiude*, West Drayton- Middlesex Penguin Books 1948, p. 32 f.

مع الفلسفات الثنائية (dualistic philosophies) التقليدية ، التى كانت تفصل العقل عن الجسم ، والروح عن الجسد ، والذات عن الموضوع ، والشعور عن اللاشعور ، والفرد عن البيئة . وتفرد لكل واحدة من هذه الأزواج صفات مستقلة عن صفات قرينتها[١]. والواقع أن هذه النظرة نفسها شبيهة بنظرية الملكات (Faculty theory) التى شاعت فى وقت ما فى علم النفس . وهذه النظرية كانت ترى العقل الإنسانى وهو مقسم إلى خانات : خانة للإحساس ، وخانة للتذكر ، وخانة للإرادة ، وما إلى ذلك . وترى كل هذه كوحدات (entities) مستقل بعضها عن بعض . وارتبط بهذه النظرية فكرة أخرى فى التدريب ، وهى العلاقة (الوثيقة) بين كل ملكة من هذه الملكات وبين مادة من المواد الدراسية التقليدية . أصبحت كل مادة ولها القدرة أكثر من غيرها من مواد الدراسة على تنمية ملكة من هذه الملكات : فالفن ارتبط فى الأذهان بتنمية ملكة الإحساس ، والعلم بالتفكير ،

---

(1) Cf. John Dewey, "The Unity of the Human Being" *Intelligence in the Modern World*, New York : The Modern Library, 1939, p. 817 f.

يقول كلباترك أيضاً : لا التفكير ، ولا الإحساس ، ولا الحركة ، يمكن أن تؤدى كل منها وحدها . فالجوانب الأخرى للكائن الحى ككل تتدخل على الرغم من أننا قد نستخدم اسما من هذه الأسماء لاعتبارات خاصة .

"Of course, neither thinking nor feeling nor moving ever goes simply alone. Always the other aspecsts of the whole organism are involved in spite of our choosing to name one for especial consideration." Cf. W .H. Kilpatrick, *Remaking the Curriculum*, N.Y. and Chicago : Newson and Co., 1936, p. 25.

واللاتيني بالدقة ، والشعر بالتذكر ، وهكذا . وأصبح المدرسون ، والمهيمنون على شئون التعليم ، يتحزبون لمواد معينة ، ويفضلونها على مواد أخرى ، بحجة أن موادهم هى المحك الأول الذى تنمو عن طريقه بعض الملكات الهامة ، أما المواد الأخرى فتنمى ملكات أقل أهمية .

والآن يجدر بنا أن نتساءل : هل الفن ينمى الإحساس ولاينمى أى شى آخر ؟ وهل العلم ينمى التفكير ولاينمى أى شىء آخر ؟ وهل العمليات الأخرى من تفكير ، وتذكر ، ودقة ، واستيعاب ، واستفادة من الخبرات السابقة ،وتعميم على الأوضاع الجديدة ، لاتدخل فى كل عملية مهما كانت المادة التى نعالجها ؟الواقع أن الإنسان كائن له كليته ، وهو فى تفاعله مع بيئته ، وفى ترجمته لهذا التفاعل بأى وسيلةمفهومة لغيره،سواء أكانت الرموز اللغوية ،أم الشكلية، أمالعلمية ، أم النغمية ، يعمل كوحدة لا كأجزاء . فتفكيره ، وإحساسه ، وذاكرته ، وواعيته ، وإرادته ... كلها تعمل بعضها مع بعض فى أثناء حله للمشكلات المختلفة أيًّا كان نوعها . وإذا لم تعمل كذلك لكانت حلوله ناقصة (one-sided) أى غير متكاملة ، وهى فى هذه الحالة تعد غير سليمة . ومثل الذى يتصور إحساساً بدون تفكير ، كمثل من يتصور دقات القلب بدون دورة دموية ، وبدون بقية الوظائف التى تقوم بها أعضاء جسم الإنسان فى نفس الوقت . بمعنى أصح إن الإنسان يحس وهو يفكر ، ويفكر وهو يحس ، ويسمع وهو يرى ، ويرى وهو يسمع ، أو . . . دعنا نقول : هو يفكر بإحساسه ، ويحس بفكره ، يسمع بعينيه ، ويرى بأذنيه . إن حواس الإنسان التى عن طريقها يدرك ، ويفهم ، ويتعلم ، وينمو ،

هى همزة الوصل بينه وبين البيئة . فإذا كان استقاء الخبرة عن طريق الأذن ، فليس معنى هذا أن الأذن تخصصت فى نوع من الخبرات ، ولكن معناه أن الخبرة اتخذت الأذن مسلكاً إلى الجسم كله ، الذى أحس بها ككل وعاشها . أحياناً نرى السينما الصامتة . وندرك فى الواقع أنها ليست صامتة بالمعنى الحرفى . إذ أننا نستطيع أن ندرك المعانى ، ونفهم الحديث غير المنطوق كأننا نسمعه عن طريق النظر . نرى جوالا ملآن بالقش ، وآخر ملآن بالحجر . فتحس دون أن تلمسهما أيهما أثقل ، ويستطيع الجسم ككل أن يستدعى خبرة الفرد بالحمل ليكررها فى هذا الوضع أو يكيفها بالنسبة له. وكذلك تستطيع عند رؤيتك للوح من الثلج أن تحس ببرودته دون أن تلمسه ، وكذا الحال عند رؤيتك لأى جسم ساخن . وهذا يدلل على أن نظرة ، أو إنصاتة لشىء معين كفيلة بأن تجعلنا نستدعى خبراتنا عن هذا الشىء الذى يتعدى حدود الإحساس الواحد المتخصص كالنظر أو السمع .. إننا نجد الطفل كذلك فى السنوات الأولى من عمره ، يستجيب للمؤثرات الخارجية بجسمه ككل ، وهو ما يطلق عليه الاستجابة العضلية (motor reaction) أو الاستجابة الحركية (kinaesthetic reaction) التى تنتج عن تأثر العضلات وتحركها إزاء مؤثر خارجى ، ويمكن أن نطلق على هذا التأثر الإحساس العضلى . ولكننا نفقد هذه الاستجابة كلما تخصصنا تخصصاً ضيقاً مفتعلا ، تخصصاً من النوع الشائع فى المدارس ، نفقدها كلما مرت بنا السنون ، ولكن تعود نظرة الشمول ، أو على الأقل تميل إلى أن تعود إلينا هذه النظرة ، عندما نقترب من الكهولة ونصل بثقافتنا إلى مستوى التعميم .

ولعل ما يثبت ارتباط الحواس والقدرات العقلية أن نشير إلى مقتطفات

من أحاديث هيلين كيلر الأديبة الأمريكية المشهورة ، التى أصيبت بالعمى والصمم حينما كانت فى الشهر التاسع عشر من عمرها ، وكان من جراء الصمم الذى أصيبت به أن فقدت كذلك قوة النطق . وهى تشير إلى أن مدرستها السيدة آن سليفان قد نجحت فى تعليمها ، وساعدتها عن طريق المقارنة ، والكتب ، على إنشاء عالم تتخلله الألوان والأصوات على الرغم من عجزها عن الشعور بها ، وهذا يثبت صحة ما نقول . وهى تستنتج قائلة : « إن هذا هو السبب فى أننى أصبحت أشعر بما يشعر به المبصرون السامعون من عواطف » . ثم تستطرد : « إنى أتبين من مشيات الأشخاص الذين أعرفهم حق المعرفة كثيراً من طباعهم وأخلاقهم ، كالنشاط أو البلادة ، والحزم أو التردد ، والملل وفروغ الصبر ، أو الحزن والضيق . وعلى ذلك فإنى على بينة لحد ما من أعمال الذين أختلط بهم .

« وقد يتفق لى فى أثناء عملى بمكتبى أن تبعثر لفحات النسيم بعض الأوراق ، فأثب لالتقاطها مسترشدة بالاتجاه الذى أحسست بسقوطها فيه على السجادة . وأستدل من السقطة المفلطحة على وقوع كتاب » . ثم تقول : « وعن طريق اللمس أيضاً أتبين حركة المرور الهائلة فى نيويورك ، وصرير المركبات الكهربائية ، وسيارات الأوتوبيس ، ووطء أقدام الجماهير وتدافعهم ، وضجيج السكك الحديدية المرتفعة ، وقطارات الأنفاق الأرضية التى لا تهدأ لها حركة . . وفى استطاعتى بواسطة الظل المنعكس على وجهى أن أعرف إذا كنت فى غابة أو غلة ... »[1] .

مما تقدم يبدو جلياً أنه برغم فقدانها للبصر والسمع ، استطاعت بحواسها

(١) هيلين كيلر ، « العالم عن طريق الحواس الثلاث » أمريكا : الجزء الرابع ، القاهرة : مكتب المعلومات الأمريكى ، جاردن ستى (غير مؤرخة) ، ص ١٩ — ٢١ .

الثلاث الباقية ، وبجسمها ككل من أن تتفاعل مع العالم الخارجي وتدرك كنهه وتتصرف ، وتصل إلى مرتبة من الامتياز ، تفوق فى كثير من الأحيان من لهم هاتان الحاستان . والحقيقة المستترة وراء هذا الموضوع والتى يمكن أن تزيل غرابته ، أن الحواس الخمس ما هى إلا منافذ عن طريقها يستجيب الجسم ككل للمؤثرات الخارجية . ولايهم فى هذه الحالة أى حاسة من الحواس ستستخدم كمنفذ إلى الجسم . ومعنى هذا أيضاً أن الكائن الحى يستجيب للمواقف ككل لاكفكر منعزل عن إحساس . أو حواس منعزل بعضها عن البعض . وقد تمكن ڤيكتور لونفلد من كشف الطراز البصرى (visual type) عن طريق تجاربه فى النحت مع العميان . إذ أن بعض هؤلاء أنتج تماثيل طبيعية . ومعنى هذا أن أيدى هؤلاء استخدمت بدلا من أعينهم فى التعبير ، وأدت لنفس النتيجة التى هى أيضاً إثبات لاستجابة الإنسان ككل لاكحواس منعزل بعضها عن البعض ، أو كتفكير منعزل عن إحساس[1]. وعلى ذلك سواء أكان الموضوع الذى نعالجه علمياً ، أو فنياً ، أو اجتماعياً ، أو دينياً ، فلابد أن تتخلله كل العمليات العقلية والحسية ، إذا كنا نريد أن يكون علاجنا له علاجاً متكاملا .

غاية التربية الفنية : تهدف التربية الفنية إلى تنمية الشخصية ككل عن طريق الفن ، ولتحقيق هذه الغاية ينبغى أن تيسر للمتعلم بيئة فنية تمكنه من أن يفكر ، ويحس ، ويعى ، وينشط ، وينمو بعملياته العقلية والجسمية

---

(1) Cf. Wiktor Lowenfeld, *Nature of Creative Activity*, New York : Harcourt Brace and Co., 1939.

خلال المشكلات الفنية التى يعالجها . وطريقة المشكلات فى الفن أوطريقة المشكلة وحلها (problem solving) هى إحدى الطرق التى تحقق ذلك . وتظهر المشكلة إذا كان الطريق نحو هدف معين غامضاً ، وإذا كانت الوسائل المتبعة لتحقيق هذا الهدف غير واضحة كما ينبغى . وتحل المشكلة إذا عرفت هذه الطرق والوسائل . إن عملية حل المشكلة هى فى صميمها عملية بحث وإيجاد (seeking and finding) يمكن أن يستغنى فيها الإنسان مؤقتاً عن يديه وعضلاته ليفكر مليـًّا فى حل لمشكلته. وفى هذه الحالة يستخدم ما يمكن تسميته « بعدد التفكير». فهو يطبق مدركاته الكلية (conceptions) التى كشفها فى خبراته السابقة عند حله للمشكلة الجديدة ، أو يخترع مدركات كلية أخرى لمعالجتها ، كما يتذكر المبادئ التى تعلمها من قبل ويحاول أن ينطبق بعضاً منها عمليـًّا. وتمكنه اللغة من أن يتحدث إلى نفسه عن مشكلته ، ويناقشها مع زملائه ، ويسجل مقترحاتهم ومعاونتهم .

إن أغلب الأوضاع التى يدرج عليها الفرد ، والتى يواجهها بشكل غير منقطع فى حياته اليومية ، يستخدم فيها المعلومات والمهارات التى تعلمها من خبراته السابقة . فنظرة خاطفة للوضع الذى يقابله كفيلة بأن توحى إليه بأن بعض مدركاته الكلية التى تعلمها من قبل تتناسب مع هذا الوضع ، وتجعله يستدعى المبادئ التى تحتوى عليها هذه المدركات الكلية ويطبقها فيصل إلى الحل المناسب .ولكن مثل هذه الحالات التى يواجهها يوميـًّا والتى يصح أن يطلق عليها الأوضاع التقليدية أو « الروتينية » لا تحتوى على مشكلات حقيقة . ولكن عندما تنبثق من هذه الأوضاع

مشكلة حقيقة . من النوع الذى لا يجد حلاً بالطرق المألوفة التى اعتادها الفرد ، فإنه فى العادة إما أن يتجنبها ، أو يحمله تفكيره ، كما تضطره الحاجة العملية ، إلى ضرورة المضى فى جهوده لحلها . وعلى ذلك قد تستمر عملية التفكير مدة طويلة ، وتجعله يقاسى صعاباً جمة ليصل إلى حل ، هذا على الرغم من أن الحل الذى يصل إليه فى النهاية قد يدهشنا لبساطته ويسره . هذه هى طبيعة المشكلات كما يحدثنا بها العلماء ، والمهندسون ، والمؤلفون ، والموسيقيون ، والمفكرون المبتكرون من كل الأنواع .

صعوبات تستثير التفكير : فى أى وضع يحس فيه الإنسان بمشكلة (problematic situation) توجد نقطة بداية كما يوجد هدف يسعى للوصول إليه ، أشياء ميسرة ، وشىء ناقص ينبغى البحث عنه . أما الأشياء الميسرة فهى الأسانيد (data) التى يسهل على المفكر أن يجمعها ، أو الحقائق التى يمكنه معرفتها أو التعرف عليها ، أو المواد التى يستطيع أن يستخدمها . أما الشىء الناقص الذى يبحث عنه فهو بالضبط محاولة تفسير هذه الحقائق المعروضة ، أو كشف الطريقة المقنعة التى تيسر استخدام هذه المواد ليصل إلى تحقيق النتيجة المرغوبة . والصعوبة يمكن أن ترى من عدة وجوه :

١ — إن الأسانيد الميسرة غير كافية وينبغى أن تضم إليها أسانيد أخرى.

٢ — إن بعض هذه الأسانيد مختلط بالبعض الآخر ، وبعضها مهوش غامض يسبب التعثر .

٣ — إن هذه الأسانيد غير مرتبط بعضها ببعض وتنقصها الوحدة .

هذه الصعوبات تظهر بوضوح فى عمل المحقق الجنائى (detective)

الذى يحاول أن يكشف النقاب عن غموض الجريمة ، أو فى مهمة القارئ لرواية بوليسية وهو يحاول أن يكشف ويفسر لنفسه سر الغموض الذى يكتنف القصة :

١ – توجد منذ البداية بعض الحقائق المعروفة ، ولكنها غير كافية . وأول عمل ينبغى القيام به هو جمع ما ينقص من المعلومات والحقائق .

٢ – يتضح أن بعض الظروف التى تكتنف الجريمة لاترتبط بها ارتباطاً وثيقاً ، وعلى ذلك فإنها تلتبس على الباحث ، وتستثير فى ذهنه الشكوك نحو أشخاص بريئين .

٣ – حتى بعد الحصول على كل الحقائق الضرورية واستبعاد غير المرتبط منها ، فإن الحقائق التى سيعتمد عليها فى كشف الجريمة لاتمكنه من الخروج بنتيجة ، لأنها غير منسجمة ، ولا تؤلف وحدة كلية مترابطة الأجزاء . يقول المحقق الجنائى فى نفسه ، على الأقل فى القصص : إنه غير مستعد بعد أن يعطينا حلاً محتملا للطريقة التى وقعت بها الجريمة ، «لأن هناك شيئاً خاطئاً فى الصورة». إن الأجزاء لاتتمشى بعضها مع البعض وعند ذلك عليه أن يستمر بعقلية متفتحة فى معالجة أكوام الحقائق المتفرقة ، إلى أن يتكشف العامل المفقود الذى يستطيع به أن يربط هذه الحقائق بعضها ببعض .

المشكلات متنوعة : إن مهمة المفكر تختلف تبعاً لنوع المشكلة التى يعالجها . والمشكلات متنوعة منها : الرياضى ، والصناعى (technical) ، والفنى التذوقى ، والخلقى ، والاجتماعى ، وما إلى ذلك . ولنعالج فيما يلى أمثلة من بعض هذه المشكلات .

مشكلة رياضية : قاد صديقي سيارته بسرعة ٤٠ ميلا فى الساعة ، وبعد ساعة قدت سيارتى للحاق به بسرعة ٥٠ ميلا فى الساعة . فبعد كم من الساعات أستطيع اللحاق به ؟

لحل هذه المشكلة نقوم أولا باختبار الحقائق : منذ ساعة قام صديقى بسرعة ٤٠ ، ميلا وسرعتى ٥٠ ميلا ، هذه هى الحقائق التى تكون المشكلة ، وهى ليست من النوع الذى نألف استخدامه يوميًّا ، وعلى ذلك لابد من وجود فكرة عامة تقودنا (guiding idea) وتربط لنا هذه الحقائق بعضها ببعض . فسرعتى تمكننى من التفوق على زميلى ، و « التفوق » هو فكرة مجردة تساعد فى توجيهى نحو الوصول إلى النتيجة . ثم أتساءل : ما المسافة التى أستطيع أن أسبقه بها فى مدة ساعة؟ فهو يطوى ٤٠ وأناأطوى ٥٠ ميلا فى الساعة الواحدة. ومعنى ذلك أننى أقترب بسرعة ١٠ أميال فى كل ساعة .

كم إذاً من الساعات يلزم لكى ألحق به ؟ لقد قاد سيارته قبل قيامى بساعة قطع فيها ٤٠ ميلا ، وأستطيع بدورى أن أقترب منه فى كل ساعة بمقدار ١٠ أميال ، إذاً لابد لى من ٤ ساعات لكى ألحق به . هذا صحيح من الناحية المنطقية ، ويمكن إثباته نظريًّا بطريقة أخرى بالجبر ، ولكن لابد لى من القيام بالتجربة الفعلية لأتحقق من نظريتى ؛ فإذا حدث أن لحقت به بعد ساعتين ، فإننى فى هذه الحالة أبدى دهشتى للمفاجأة التى لم أكن أتوقعها ، وأول احتمال يطرأ فى ذهنى هو خطأ العملية الحسابية . ولكن صديقى يحدثنى بأنه بعد الساعة الأولى من قيامه هدأ سرعته إلى ٣٠ ميلا فى الساعة حتى أستطيع أن ألحق به ، فإذا ما طبقت

هذا ثانية على تفكيرى الأول ، أجد أنه كان صحيحاً ، على حين أن الحقائق التى كنت أبنى عليها كانت غير صحيحة[١].

هذه هى مشكلة من النوع الرياضى ، ولنتناول الآن أمثلة من مشكلات فى الصنعة وهى التى يتعرض لها طلبة المدارس الثانوية عند معالجتهم لبعض الموضوعات فى دروس الأشغال اليدوية أو الدراسات العملية .

مشكلة صنعة : يحل التلاميذ مشكلات الصنعة بطريق عرضى فى أثناء انشغالهم بإنتاج موضوعات كلية : كعمل قطعة أثاث فى النجارة ، أو عمل مزايكو من الزجاج والجص ، أو تمثال متماسك كبير الحجم من الصلصال ، وفيما يلى أمثلة لبعض مشكلات لاحظها طلبة السنة الثالثة المسائية بالمعهد :

عمل جلبة : كان أحد تلاميذ المدارس الثانوية يقوم بعمل دفاية كهربائية . وبعد أن انتهى من عمل الجانب المقعر الخاص بها أراد أن يركب فى قاعدتها « جلبة » لتصل بين الدفاية وبين القاعدة ، وهذه الجلبة عبارة عن أسطوانة مفرغة من الوسط تشبه فى شكلها (المسورة) . فكر التلميذ كيف يمكنه الحصول على هذه الجلبة ؟ . لم يجد مسورة نحاسية بحجرة الأشغال ، ولم يجد خشباً مناسباً يصلح لهذا الغرض . فالمشكلة نبعت لعدم تيسر الوسائل . وأخيراً هداه تفكيره لأن يحصل على جزء سميك من فرع شجرة ، أسطوانى الشكل . وهنا ازدادت مشكلته تحديداً عندما تساءل : كيف يستطيع أن يفرغ هذا الجزء من الوسط ؟

---

(1) Cf. Robert Woodworth, *Psychology* (fifth edition). New York : Henry Holt and Co., 1950, pp. 602-55 f.

ثم خطرت له فكرة : هى أن يضع ثقوباً صغيرة بعضها بجوار البعض بمسمار صغير ثم بعد ذلك يضيق المسافات بين كل ثقب وآخر بعمل ثقوب أخرى ، فإذا انتهى من ذلك نفذ كل ثقب على الآخر فيسقط الجزء الأوسط . ثم أخذ يجرب فكرته عملياً : يضع ثقباً بمسمار بجوار ثقب آخر على شكل دائرى ، ولكنه أحس فى أثناء التنفيذ بأن فكرته التى يقوم بتنفيذها غير عملية ، ومضيعة للوقت ، وستأخذ منه جهداً كبيراً. وفى أثناء انشغاله بالتنفيذ لمعت فى ذهنه فكرة أخرى : أن يكتفى بثقبين متقابلين فقط ، ويستخدم المنشار الدائرى الذى يستطيع إدخاله من أحد الثقبين . وقد نفذ ذلك فعلا فتمكن من حل المشكلة . هذه المشكلة سميت مشكلة صنعة لأن اهتمام التلميذ كان منصباً على الطريقة التى تيسر له فصل جسم من آخر .

الحاجة لقطعة خشب طويلة : تلميذ ينفذ أحد الموضوعات عملياً بالخشب . فوجئ فى أثناء العمل بحاجته إلى قطعة ذات طول لم يكن متيسراً . ثم وجد بالبحث أن المتيسر يبلغ فى طوله نصف المطلوب تقريباً ، كانت مشكلة الطالب : كيف يستخدم قطعتين من الخشب بدلا من واحدة ليحصل على الطول المطلوب ؟ ثم فكر فى لصق إحداهما فى الأخرى بالغراء ، ولكنه تبين أن النتيجة ستكون ضعيفة ، فرفض هذه الفكرة مؤقتاً . ثم فكر بعد ذلك لو أنه قام «بمسمرتها» لكانت النتيجة أيضاً ضعيفة . ولكن تفكيره هداه فى النهاية إلى أن « يعشق» الاثنتين مع بعضهما البعض ثم بعد ذلك يكسوهما بشريط مغرى من خشب (الأبلاكاج) ونفذ هذا عملياً ، فوجد النتيجة صلبة ، وأمكنه استخدامها فى موضوعه .

لماذا كسر المصيص ؟ تلميذ كان يقوم بعمل مزايكو من الزجاج

على رسم معين . وانتهت كمية الزجاج قبل أن يتم من الشكل نحو تسعة مكعبات . فوضع بدلا منها قطعاً مكعبة الشكل من الخشب . ثم صب جصاً على كل الشكل . وعندما جف المصيص تكشف أن به كسراً . فاستثار هذا الكسر التفكير عند التلميذ الذى أخذ يبحث عن السبب . هل السبب أن الجبس كان مقتولا ؟ أم السبب أن المكعبات الخشبية امتصت الماء من الجبس فى الجزء الذى فوقها مباشرة ، وعلى ذلك جف هذا الجزء قبل بقية الشكل مما أدى إلى انكسار المصيص . وبالبحث وجد أن الفرض الأخير هو المعقول . إذ أنه تبين أن تلميذاً آخر استخدم نفس الجص ولم ينكسر تمرينه . ولاحظ أيضاً أن الكسر كان فى الجانب الذى وضع فيه المكعبات الخشبية .

هذه هى بعض المشكلات التى أطلقنا عليها مشكلات صنعة : لأنها كانت تبحث دائماً عن حلول عملية يسيرة تتطلب بعض المهارات التى لم تكتسب من قبل ، والفكر يعمل فيها ليجد حلا للمشكلة فى أقل وقت وبأقل جهد ، وبأدق ما يمكن ، دون أن يحدث تلف . وهذا النوع من المشكلات يدرب التفكير الصناعى — إذا استطعنا تسميته بهذا الاسم ، لأنه ينبثق خلال معالجة التلميذ لموضوعات عملية ، فيتعلم التلميذ المهارات الصناعية ، والقدرة على التصرف العملى فى أثناء العمل .

مشكلة فنية تذوقية : وهناك مشكلات فنية تحكم فيها التذوق ، وهى فى اعتقادنا الأساس الأول الذى يقوم عليه تدريس الفنون بالتعليم العام . إذ أن تدريس الفنون يهدف أول ما يهدف إلى نمو التذوق ، والتذوق ينمو بنمو الإحساس والتفكير معاً . وقد تعرضنا فيما سبق

يستخدم كرمز ليستثير هذه الفكرة وغيرها . ولكن اسم غاندى بجانب قدرته الرمزية على استثارة هذه الفكرة نجده اسماً لشخص معين ، أى علامة تميز بها انساناً خاصًّا هو غاندى . ومن هذا يمكن أن نرى أن اسم أى شخص يمكن أن يؤدى الوظيفتين : الوظيفة الرمزية عندما نفكر فيه كممثل لمجموعة صفات اقترن بها فى ذهننا ، والوظيفة التى هى علامة عندما نستخدمه كاسم إشارى (call-name) نميز به شخصاً عن غيره . وكثيراً ما يعبر الاسم القنطرة من اللغة الحيوانية (أى استخدام العلامات) إلى اللغة الإنسانية (وهى استخدام الرموز) عن طريق الخلط بين هاتين الوظيفتين .

الرمز لغة الإنسان لا الحيوان : إن الحيوان لا يستطيع فهم الرموز وستظل الرموز دائماً فوق مستواه ؟ لأن لغته التى يتحرك على أساسها هى لغة العلامات . إن الكلاب مثلا يمكنها أن تفهم الأسماء كأسماء إشارية ، فإذا سمعك الكلب تقول « أحمد » مثلا وكان سيده يحمل هذا الاسم ، ترجمه كعلامة وسينظر حوله هنا وهناك ليبحث عن أحمد . أما إذا أنت ذكرت هذا الاسم لصديق لك وقلت له فى صيغة سؤال ، ماذا تعرف عن أحمد ؟ أو متى رأيت أحمداً ؟ أو هل قرأت خطاب أحمد ؟ فإن مثل هذه الأسئلة ستظل دائماً فوق مستوى الكلب . إذ أن المعنى الإشارى لهذا الاسم أو الإشارية (signification) هى المعنى الوحيد بالنسبة للكلب ، وهو معنى يشترك مع رائحة صاحبه ، ووقع أقدامه ، والصوت المميز له . لكن هذا الاسم فى حالة الإنسان يستثير

للرأى الذى يقصر التذوق على الإحساس . وبالتأمل نشاهد أن التفكير فيما نحسه يقدمنا إلى خبرات تذوقية من نوع أعمق ، والإحساس بما نفكر فيه يمكننا من التذوق نفسه ، كما يستثير فينا خبرات تفكيرية أخرى، وهكذا . ولنتأمل بعض الأمثلة فيما يلى .

ثلاثة خطوط فى مستطيل : لو طلبنا من مجموعة غير منتخبة من تلاميذ أحد فصول المدارس الثانوية أن يضعوا ثلاثة خطوط فى مستطيل له أبعاد معينة فإننا سنحصل على أفكار مختلفة باختلاف الأفراد . وسيكون لكل تلميذ فكرته إذا لم يقلد غيره . ولكن هذه الحلول المختلفة ليست كلها حلولا موفقة ، فمنها ما يستثير انفعالنا ويجعلنا نستريح له أكثر من الآخر (إذا كنا متذوقين) ، ومنها أنواع أخرى غير موفقة من الناحية التذوقية ويمكن لأول وهلة استبعادها . والسؤال هنا ، أو المشكلة بمعنى أصح ، هى : متى يشعر التلميذ بأن وضعه للخطوط الثلاثة فى المستطيل هو مشكلة فنية تذوقية تستحق التفكير، ولا يستطيع أن يصل إليها بمجرد حل سطحى عابر ، بل عليه أن يجرب احتمالات كثيرة حتى يصل إلى أحسن وضع من الناحية التذوقية ؟ فإذا أحس بذلك ففى هذه الحالة تعتبر المشكلة قد نجحت فى استثارة تفكيره . ولكنه لايستطيع أن يصل إلى حلها إلا بالتجريب (experimentation) وهذا ما يسمى تقليدياً فى الفن بالكروكى أو(الاسكتش) (sketch) . فيقوم بعمل مجموعة من الكروكيات ثم يتخير أكثرها نجاحاً عن طريق قياسها بمعيار تذوقه . وهذه النتيجة المتوقفة على المعيار الذوقى تخالف النتيجة المتوقفة على تعليل حدوث ظاهرة ما ، أو إدراك علاقة مشتركة بين شيئين ، أو حل مسألة حسابية .

فالمشكلة الأولى هى مشكلة تفكيرية تذوقية لأن التذوق فيها هو معيار النتيجة ، على حين يمكن ملاحظة أن المنطق هو العامل الغالب فى المشكلات الأخرى ، ولذلك يمكن أن نسميها مشكلات تفكيرية منطقية.

لون لخلفية الصورة : أحياناً يحتاج الطالب لوضع لون لخلفية صورته (back-ground) فيضع الفرجون فى علبة الألوان ، ويستخدم اللون الأزرق (الاترمالى) (ultramarine) مباشرة دون أن يكيف هذا اللون بما يتفق مع العلاقات اللونية المختلفة للصورة . معنى هذا أنه لايحس بأن اختيار هذا اللون مشكلة تستحق منه البحث والتفكير ، وموقف المدرس فى هذه الحالة أن يجعله يحس بأن وضع هذا اللون غير متناسب . ويستطيع المدرس تحقيق هذه الغاية بعدة طرق : قد يعرض عليه مثلا صوراً من إنتاج فنانين تتعادل طرزهم مع طرازه ، ويجعله يقابل بين اختياره اللون الأزرق لخلفية صورته ، والألوان التى اختارها هؤلاء الفنانون كخلفيات لصورهم . إذا ما قارن التلميذ بين عمله وهذه الأمثلة مقارنة موضوعية نقدية ، استطاع أن يحس بمدى النقص فى اللون الذى اختاره ، وهذا الإحساس يحدد له مشكلته ويكون لديه الحافز الذى يجعله يجرب ألواناً أخرى : يصح مثلا أن يجرب اللون الأزرق المخضر ، أو أن يكيف اللون الأزرق تكييفات مختلفة متدرجة ، ويصمم كل درجة منها حسب الألوان القريبة منها ، ثم تتغير هذه الدرجة إلى أخرى تبعاً لتغير لون المحيط الذى تقرب منه ، إلى أن تلتئم الصورة ، وتوثق الصلات بين عناصرها اللونية . عليه أن يجرب هذه الألوان المختلفة فى صفحة خارجية ، ويقارب بين اللون الكلى الذى يختاره فى كل مرة ، والألوان المحيطة . ثم عليه أن

يحكم ذوقه وقدرته النقدية فى اختيار ما هو أنسب . وحكمه هنا يصبح قائماً على معيار فنى يتضمن تجارب هؤلاء الفنانين الذى رأى إنتاجهم بجوار تجاربه . عليه أن ينقل تجربته بعد ذلك إلى صورته بعقلية متفتحة مستمراً فى عملية التكييف إلى أن يصل تكييفه للون إلى الدرجة التى يستريح فيها إلى أن اللون الذى اكتشفه هو أصلح الألوان الذى يتناسب مع خلفية الصورة . والملاحظ هنا أن حله الأول كان آلياً ، وحله الثانى قائم على أساس بحث وتفكير وتجربة .

والخطأ المنتشر الذى يقع فيه المدرس والتلميذ معاً فى هذه الناحية أنهما لايفكران : فالمدرس يحضر ألواناً جاهزة للتلميذ ليس بين بعضها البعض صلة . والتلميذ يستخدمها فى أى مساحة فى صورته دون أن يفكر فى العلاقات اللونية التى تربط كل لون بالآخر . ومن الأخطاء الشائعة أيضاً أن منطق الألوان فى الطبيعة يستمر كما هو فى حالة الصورة ، مع أن المنطقين مختلفان اختلافاً كبيراً . فالطبيعة بدون وجهة نظر الفنان هى مجموعة من الألوان الفقيرة الاصطلاحية ، القليلة المعنى من الناحية الجمالية . ولكنها إذا ما ترجمت بلغة الفنان فى الصورة أو التمثال أو أى شكل من أشكال التعبيرات الفنية ، فإنه يضاف إليها حساسية الفنان . معنى هذا أن الطبيعة لكى تصبح فنا لابد أن تحمل إحساس الفنان بجانب تجاربه التى يستمدها من دراسته النقدية للتراث الفنى . وبدون هذا الاندماج بين الطبيعة ووجهة نظر الفنان وخلاصة تجاربه التى يستمدها من تقاليد الماضى ، سنجد أن نظرته للطبيعة تحمل وجهة النظر الشائعة التى يغلب فيها التفكير النفعى الذى يتداوله الناس . أما إذا تيسر فى نظرة الفنان هذا الاندماج ، فإنه

سيرى العلاقات اللونية فى الفن وفى الطبيعة بشكل تذوقى أعمق . ومن قوانين (الجشتالت) المعروفة أن الجزء فى كل يختلف عن هذا الجزء فى كل آخر . فلو فرضنا جدلا أن لون خلفية الصورة كما يراه التلميذ فى الطبيعة هو الأزرق (الالترمالى) ، فلابد من أن يراه بصيغة أخرى عندما يحاول وضعه فى الصورة ، لأن الصورة لها منطق آخر يخالف المنطق الذى عليه الأشياء فى الطبيعة . وعلى ذلك ينبغى أن يتدرب التلميذ على أن يركب الألوان بنفسه ليصل إلى تكوين اللون الذى يريده ، فإذا ما تمكن من كشف علاقة لونية جميلة، قلنا إنه يفكر تفكيراً فنياً تذوقياً. يلاحظ أن المدرس قد يغلق على تلميذه منافذ هذا النوع من التفكير إذا كون له بنفسه لوناً مناسباً لخلفية الصورة ، وجعله يضعه كالآلة فى صورته، أو أنه استهواه بطريق غير سليم إلى تقبل هذا اللون الذى لم يوفق فى اختياره . والمدرس الذى عنده الحلول لجميع المسائل غالباً ما يوقف التفكير عند تلاميذه ، لأنه يقدم لهم الحلول جاهزة بدلا من أن يساعدهم فى مواجهة المشكلات ، وكشف الحلول المناسبة لها بأنفسهم .

كل عمل فنى صحيح عمل ابتكارى ، ومعنى ابتكارى — كما سبق أن ذكرنا — أننا لانعرف نتائجه قبل أن نخوض فيه ، ونعانى البحث الذى يوصلنا إلى النتيجة . يمكن أن نستنتج من ذلك إذاً أن التلميذ الذى يعرف النتائج قبل الخوض فيها ، والمدرس الذى يملى على التلميذ الحلول دون أن يفكر فيها من جانبه ، ودون أن يسمح للتلميذ بالتفكير — كلا الاثنين فى الحقيقة يعتمدان على عادتهم الآلية المحفوظة ، ويقلبان الحيوية المرتبطة بعملية الابتكار إلى (روتين) جاف آلى ميت لاحياة فيه .

فالعملية التفكيرية التذوقية عملية تتطلب التجريب والبحث والتكيف للمشكلات الجديدة ، وهذه كلها ليست عمليات آلية .

سأل تلميذ زميلاً له عن مدرس حديث يدرس لهما : « ما رأيك فى هذا المدرس ؟ » فأجاب : « إنه مدرس سيء ! » ولما سئل عن السبب قال : « إنه كثيراً ما يرهقنا بالعمل ، ويجعلنا نكتب المقالات ، ونعمل الأبحاث ، ونلقيها فى الفصل ، ونناقشها مع زملائنا ، وهو نفسه لا يبذل جهداً كما يبذله المدرسون الآخرون عندما يحضرون المحاضرات لنا ويملونها علينا » . والواقع أن ما ذكره هذا الطالب لزميله يمثل بالضبط العقلية التى يصل إليها الطالب المعاصر فى المعاهد العليا وكليات الجامعة . فهو يحب أن يكون سلبياً إلى أبعد الحدود ، وتجهز له الدروس ، وتلقى عليه المحاضرات ، ويكتبها فى مذكراته ، دون أن يبذل جهداً فى البحث عنها ، أو إجراء أى تجارب عملية تثبت قيمتها ، أو يرى صلة بينها وبين المشكلات التى يقابلها فى حياته العملية . فهو تلميذ آلى خامل لايفكر ، يحب أن يستقبل النتائج جاهزة . ومثل هذا التلميذ لايرجى منه نفع لأنه قلما يوضع فى موضع خبرة حقيقى ، فمعلوماته ، ومهاراته ، كلها قشور سطحية لاتلبث أن تذهب أدراج الرياح بمجرد أن يحصل على إجازته الدراسية ويتخرج من كليته .

ومدرس الفنون يفشل فى إثارة التفكير عند تلاميذه إذا كان من النوع الذى يعتمد فى شرحه وتوجيهه على مجرد الألفاظ دون الأشكال . فاللغة اللفظية لاتستدعى حتماً صوراً محسوسة من النوع الذى يستثير خيال التلميذ فنياً . والشاهد أنه مهما أوتى من جهد فى شرح كل الموضوع لفظياً دون

أن يقدم للتلميذ خبرة شكلية (formal) نشاهد أن تأليف التلميذ للموضوع سيسير على النهج الروتيني الذى ألفه التلميذ فى كل درس من دروسه الماضية . وسيخرج بنتيجة مفتقرة للعناصر ، والعلاقات الفنية المختلفة . وسنذكر فيما يلى أمثلة من هذا النوع الذى يظهر فشل المدرس فى استثارة التفكير التذوقى عند تلاميذه لاعتماده على الألفاظ دون الأشكال.

فتاحات للظروف : مدرس كان يقوم بشرح أشكال لفتاحات الظروف ، واقتصر فى شرحه على وظيفة الفتاحة وشكلها المألوف ، ثم طلب من كل تلميذ من التلاميذ أن يبتكر له شكلا لفتاحة من الخشب . وأعطى لكل تلميذ قطعة من الخشب والأدوات اللازمة ليقوم بعمل فتاحة. وقد لاحظنا بعد انتهاء الدرس أن كل ما وصلت إليه يد التلاميذ هى منتجات تفتقر فى مجموعها إلى التذوق ، وينقصها التفكير الأصيل . ولما ناقشنا الأسباب تبين لنا أن المدرس فى شرحه لم يستثر خيال التلاميذ ، ولم يحرك وجدانهم نحو الإحساس بمشكلة تصميم فتاحة الظروف ، أو يحسوا بجمال خطوطها الخارجية على الأقل . كما أنه لم يضرب أمثلة من التراث الفنى تشعر التلاميذ بأن هناك أفكاراً فنية مختلفة جديرة بعنايتهم وتفكيرهم . وعلى ذلك خرجت النتائج ولها هذه الصبغة . فهذا المدرس اعتمد فقط على المعانى اللفظية دون أن يربطها بأمثلة تذوقية محسوسة .

سفينة نوح : مدرس آخر قام بشرح قصة نوح والطوفان للتلاميذ ولكنه كان فى شرحه طوال الوقت يستثير حماسهم الدينى أكثر من الصور الشكلية الخيالية التى يمكن تصويرها فى هذا الموضوع ، كتصوير السفينة وهى محملة باثنين من كل زوج من المخلوقات ، والأطوال والأحجام

والأشكال المختلفة لهذه المخلوقات وهى تملأ السفينة ، وتضيق بها حتى إن بعض هذه المخلوقات اتخذ من القلاع مأوى له ، وشكل هذه السفينة بعد أن امتلأت .. لم يُستثر هذا الخيال وعلى ذلك أنتج التلاميذ صوراً فقيرة ليس بها إلا لون أزرق (أترمالى) يمثل الماء وشكل السفينة التى لاتحمل أكثر من شخصين . فهذا المدرس بدوره لم يستثر التفكير الفنى التذوقى عند تلاميذه .

طبيعة صامتة : مدرس ثالث وضع أمام التلاميذ مجموعة من الطبيعة الصامتة مكونة من الخضروات والفاكهة ليقوموا برسمها بالألوان . وأخذ طوال الوقت يشرح مختلف الأشكال والأحجام والألوان مع أن المجموعة التى أمام التلاميذ ، والتى يشرح عليها ، يجمعها شكلان رئيسيان : الشكل الدائرى الذى يتمثل فى البرتقال ، واليوسفى ، والطماطم ، وشكل الزهرية الموجودة مع النموذج والتى كانت عبارة عن جسم بيضاوى الشكل تقريباً . فكأنه فى هذه الحالة لايشرح شرحاً واقعياً . وأمثلته التى عرضها عليهم لاتستثير التفكير الفنى التذوقى ، سواء فى الأحجام أوالألوان. لأن أحجامها محدودة ،وألوانها كذلك . وكان من الواجب أن ينتقى أشكالا متباينة بجوار الأشكال المعروضة المتقاربة فى الأشكال والأحجام . كما كان من الواجب أن يبرز هذه الأشكال على ألوان من الستائر تظهرها بوضوح . ثم كان من الواجب كذلك أن يستعرض بعض الصور الفنية التى يشرح بها العلاقات اللونية ، وعلاقات الأحجام ، فيستثير بذلك خيال التلاميذ وتفكيرهم نحو هذه المشكلة . فيستطيعوا بدورهم أن يروا الطبيعة بالرؤية الفنية ، كما يستطيعوا أن يفكروا فى ترجمتها تفكيراً لونياً فيه البحث عن علاقات الأشكال . ويحكموا فى رؤيتها معيار التذوق الذى اكتسبوه من الأمثلة الفنية المعروضة .

الفصل السادس

مشكلات الصنعة فى تدريس الفن

دور الصنعة : يلاحظ المستعرض لكثير من الأعمال الفنية التى ينتجها التلاميذ فى التعليم العام أنها قليلة المهارة ، هزيلة الإخراج ، وغير معتنى فى تنفيذها ، أى أنه ينقصها دقة « الصنعة » . ولعل الاهتمام بالابتكار فى ذاته ، والتحديد أيا كانت وجهته ، هو الذى أدى إلى إهمال العناية بالصنعة التى لايمكن أن يتكامل ابتكار بدونها . ويتجه بحثنا فى هذا الفصل إلى كشف الدور الحقيقى الذى تلعبه الصنعة فى العمل الفنى ، وتحديد معناها ، ثم بيان موقف المدرس منها عندما يعلم تلاميذه . فما المقصود حقيقة بالصنعة فى العمل الفنى ؟ وهل هناك صنعة فنية يجب تعليمها لكل التلاميذ لكى يكتسبوا المهارة فى التعبير بصرف النظر عن اختلافاتهم الفردية فى التعبير ، وعن المثاليات المختلفة التى ينزعون إلى تسجيلها ؟ وهل ينبغى تعليم جوانب الصنعة تعلما مقصوداً ؟ وأى نوع من هذه الجوانب يجب تعليمه ومتى ؟

للصنعة معان مختلفة : إن مدلول « الصنعة » (technique) . كأى اصطلاح . له معان مختلفة حسب المجالات التى يستخدم فيها ويمكن تفسير هذا المدلول على سبيل المثال بأنه القدرة على استخدام أدوات العمل وخاماته استخداماً يجعلها تحقق الغرض منها .

فالتلميذ الصغير مثلا يجد صعوبة فى أن يمسك الفرجون ، ويذيب الألوان جيداً ، ثم يملأ الفرجون باللون السميك ، ويحدد به المساحات المطلوبة تحديداً دقيقاً . وإذا كان التلميذ يعجز عن استخدام الأدوات والخامات فإنه سوف لايستطيع التعبير عن أفكاره . وانفعالاته كما ينبغى ، فلكى يتمكن من التعبير ، لابد له من أن يسيطر على أدوات العمل ، ويعرف كيف يستخدمها بطريقة مقصودة واعية . ومن الطبيعى أنه لايستطيع إتقان هذه الأدوات بالدرجة التى يستخدمها بها الفنان المتمكن ، ولكن من الممكن أن تنمو مهارته فى استخدامها وتتكامل مع نمو قدرته على التعبير وتطورها . أى أنه لاينبغى أن ينظر إلى الصنعة كشىء ثابت يمكن فرضه على التلاميذ منذ البداية ، وإلا كان معنى ذلك أن هذه الصنعة لها قيمة فى ذاتها ، ولابد لكل متعلم من إتقانها لذاتها ، لأنها هى التى عن طريقها يمكن إنتاج كل أنواع الابتكار ، وهذا غير صحيح . فكلما تنوع التعبير تنوعت معه الصنعة اللازمة لإخراجه ، وكلما تنوعت الخامة تنوع كذلك شكل التعبير . فلو قدمت للتلاميذ الصغار لوناً أبيض وورقة سوداء ، فإن ذلك يتطلب من التلاميذ مهارات محدودة تخالف المهارات التى تتطلبها مجموعة من ألوان الجواش على ورقة رمادية اللون ، وهذه المهارات تخالف أيضاً المهارات التى يتطلبها استخدام ألوان الباستيل ، أو القلم الرصاص ، أو غير ذلك من الخامات. فلكل خامة إمكانية خاصة ، وهذه الإمكانية تتكيف مع نوع التعبير : فالقلم الرصاص يمكن أن يستخدم لعمل تكوين خطى ، ويمكن أن يستخدم لإعطاء نغمات ودرجات منوعة فى مساحات مختلفة ، ويمكن أن يستخدم

كذلك لعمل تكوين أساسه العلاقات بين الكتل . وفى كل حالة يختلف فيها نوع التعبير والتكوين المرتبط به ، لابد أن تختلف طريقة استخدام الوسيلة ، والمهارة المرتبطة بها . وعلى ذلك فى كل لحظة يقدم المدرس فيها موضوعات جديدة ليعبر عنها التلاميذ ، أو زوايا من هذه الموضوعات لم يسبق لهم أن عبروا عنها ، فلابد له أن يعلمهم بعض المهارات ، وجوانب الصنعة المرتبطة بها ، حتى يتكامل تعبيرهم مع طريقة الأداء . ففى تعبير خطى يجب أن يتعلم التلاميذ إمكانيات استخدام القلم الرصاص وكيف يكون السن رفيعاً ، والأوضاع التى تحتاج إلى الضغط باليد أو تخفيف هذا الضغط . والأوضاع الأخرى التى تحتاج إلى قلم ثقيل (B.B.) أو خفيف (H.B.) .

دلائل اكتساب المهارة : ومع أن المدرس سيشرح هذه الإمكانيات ، إلا أنه لاينبغى أن يتوقع من التلاميذ والتلميذات قدرة غير عادية فى استخدامهم للوسيلة . لأن هذه القدرة يكتسبها كل متعلم نتيجة للممارسة المستمرة لمجموعة من التعبيرات المتوالية التى تتطلب هذه القدرة. ودلائل الصنعة هنا تتلخص فى عدة عوامل : (ا) الاقتصاد فى الزمن الذى تؤدى فيه العملية فالزمن يزداد مع قلة الخبرة ، ويقل مع سعة الخبرة . (ب) الوصول مباشرة إلى الهدف بدلا من الخبط العشوائى والتجربة والخطأ . (حـ) سلاسة الأداء فتستبعد تدريجياً التجارب الفاشلة وتثبت التجارب الناجحة ، ونتيجة لذلك يحدث فى الخطوط صراحة وبلاغة أكثر من ذى قبل . (ء) التدرج فى التحسن عن العمليات السابقة . وهذا بدون شك يرتبط بمدى ذكاء الفرد واستعداده للعمليات التى يقوم بها . فكلما كان عنده ميل وشغف لمزاولة

هذه العمليات أدى ذلك إلى سرعة اكتسابها ، وكلما قل الميل أدى هذا إلى بطء اكتسابها . وفى الحالات التى يكتشف المدرس أن تلميذه قد كون ميلا ضدياً نحو مزاولة عملية معينة ، ففى هذه الحالة ستوجد مقاومة لعملية الاكتساب . ونتيجة لهذه المقاومة لا يستطيع الفرد أن ينمى مهارته ما لم يكون اتجاهاً مشجعاً جديداً .

العادة الآلية والمتجددة : والعادة التى تنطوى عليها المهارة إما أن تكون آلية جامدة ، وإما أن تكون ابتكارية متجددة ومتكيفة ، وفى الحالة الأولى تشبه الفعل المنعكس الشرطى عندما يستثار أحد طرفيه يتطلب استدعاء الطرف الآخر . فإذا كان التلميذ يقوم فى صورته بتلوين الأرض فإنه سيضع لوناً بنياً . وإذا كان يلون أوراق الشجر فسيضع لوناً أخضر ، والسماء لوناً أزرق كالألوان الموجودة فى البالتة بدون خلط . ويؤدى التلميذ هذه العمليات بشكل آلى وبدون تفكير . مثل هذا الثبوت (fixation) إذا استمر فى كل الصور القادمة بنفس الحالة كان معنى ذلك أن التلميذ لا يفكر ، ولا ينمو ، ولا يبتكر ، ولكن لو كانت العادة غير متحكمة فى الشخص ، بل يتحكم هو فيها ، يصوغها ويكيفها حسب المواقف المختلفة ، ساعدته هذه العادة على أن يكون مبتكراً . ومعنى ذلك أنه يغير فى درجة اللون ، ونوعه ، وتركيبه ، مع تغير المجال الذى يوجد فيه ، حتى يؤدى هذا اللون وظيفته الفنية . وهذه العادة المتجددة هى التى يمكن اعتبارها سر الصنعة المتلائمة مع الابتكار .

خذ مثل عامل فى مطبعة ، وظيفته طى الملازم فقط ، فكل ما يعمله أن يثنى فرخاً من الورق أربع مرات ليكون منه ملزمة ، وهو يكرر

هذه العملية يومياً ما يقرب من ثلاثة آلاف مرة . لقد شاهدت عاملا متمرناً فى هذا الموضوع قام أمامى بطئ عدد متعاقب من الملازم فى لمح البصر ، ودهشت للسرعة الفائقة التى كان يطوى بها كل ملزمة ، وكان جسمه مكيفاً للعملية كلها ، تهتز رقبته ويده ، ويهتز بدنه فى إيقاع متتابع وهو يؤدى العملية دون عناء أو تفكير ، يؤديها كأنها وظيفة طبيعية كالتنفس . وآخر كان يلصق ورقة من الكوشيه وسط كتاب ، فالتمرين علمه أن يضع مجموعة كبيرة من ورق الكوشيه المراد لصقه بعضه فوق بعض ، بحيث تستر كل ورقة التى تحتها تاركة حافة عرضها ½ سم تقريباً ليضع الغراء عليها بالفرجون جملة . ثم يأخذ الورق الكوشيه الواحدة تلو الأخرى ويلصقها فى مكانها فى كل نسخة من الكتاب بسرعة فائقة وبدون خطأ . وهنا نتساءل : هل يصل إتقان المهارة فى هذه العمليات إلى درجة لايحدث بعدها نمو ؟ الواقع أن الآلية التى يزاول بها الفرد بعض المهارات هى نتيجة للدربة المستمرة التى لاتجعله يفكر فى نوع المشكلة التى يعانيها ، وهو ليس محتاجاً إلى هذا التفكير طالما كان يواجه نوع الروتين الذى ألفه فى كل مرة ، فهو يتحول إلى ما يشبه الآلة التى تدار دون أن تنبض بالحياة . وقد تصل الآلية إلى الدرجة التى تجعل الشخص غير حساس ، بليد الاستجابة ، وتتشكل حياته بطابع روتينى . ولعل المثل الذى ضربه شارلى شابلن فى رواية العصر الحديث خير مثل لذلك . كان يعمل فى مصنع ، يدير بمفتاحه (صماويل قلاووظ) تمر تحت عينيه باستمرار ، مما جعله يردد نفس الحركة كلما رأى مسماراً من نفس النوع أو ما يشابهه ، حتى إذا ما رأى خارج المصنع سيدة ترتدى ثوباً فيه

أزرة يشبه حجمها حجم الصامولة ، أخذ يعدو وراءها محاولا إدارة هذه الأزرة . . . هذه هى الحالة التى تصل فيها العادة التى اكتسبت نتيجة لمزوالة العملية باستمرار إلى الدرجة التى تتحكم فى قوى الفرد وتصرفاته .

الصنعة ليست آلية : لايجب أن تفهم الصنعة فى العمل الفنى على أنها عمليات ميكانيكية تؤدى دون تفكير من جانب المتعلمين ، بل لايجب أن يصل الإتقان إلى الدرجة التى تفقد المتعلم قدرته على التفكير والاستجابة .

كل صنعة وسيلة تمكن الفرد من تحقيق غاية معينة . وعلى ذلك إذا تغيرت الغاية تغيرت تبعاً لذلك الوسيلة اللازمة لإخراجها . عندما اكتشف الفنانون التأثريون أهمية الضوء فى تشكيل صورهم ، وأهمية الألوان الأساسية فى إعطاء التأثيرات الضوئية المختلفة ، لم تعد الصنعة التى كان يمارسها الفنانون فى أكاديميات الفن ، التى اقتضت : تعلم الظل والنور ، وقواعد المنظور ، وصقل الأجسام ، ومحاكاة الطبيعة .لم تعد كل هذه الوسائل تنفعهم . بل كان لابد لهم من كشف وسائل أخرى تساعدهم فى تحقيق بغيتهم ، فأنت ترى أحد هؤلاء الفنانين واسمه مونيه (Monet) يقف أمام إحدى الكاتدرائيات فى باريس ومعه خمس عشرة لوحة ومعداته اللونية ، تراه وهو يشاهد سقوط الضوء على الكاتدرائية ويحاول فى سرعة فائقة أن يسجل لحظات الضوء قبل أن تتغير . وعلى ذلك كان فى الوقت اليسير يرسم فى الخمس عشرة لوحة ، هذه صنعة ومهارة ارتبطت ببغيته التى كان ينشدها ، كان لابد له من اكتساب القدرة على سرعة التعبير عن

اللمحات الضوئية المتغيرة . وكان هناك فنانون آخرون شغلهم نوع اللون ، وتأثيره ، فأخذوا يبتكرون طريقة النقط ، أو الشرط ، فى بناء الصورة الفنية ، مستخدمين الألوان الأصلية بجوار بعضها البعض . وكان هذا مخالفاً لما ألفناه من طرق الصنعة التى اعتمد عليها ميكل آنجلو وليوناردو من صقل الأجسام ، والاعتماد على الألوان البنية والصفراء ، فى إخراج صورهم . وعندما كشف الفنانون الحديثون أن الفن عملية تركيب (construction) . وأخذ الاهتمام يتجه فى البحث عن عمارة الصورة ، وكانت اللغة التجريدية هى الأساس وراء معظم الأعمال الفنية الحديثة ، أصبح لزاماً على الفنانين أن يكتسبوا نوعاً جديداً من الصنعة والمهارة فى ترتيب العناصر ، وحذف تفاصيلها غير الأصيلة ، وتوحيدها فى صيغة بنائية فيها المعانى المختلفة : من اتزان ، وتوافق ، وتضاد ، وإيقاع ، وعمق ، دون أن يتقيدوا بما كان يتقيد به الفنانون فى عصر النهضة ، من مضاهاة الصور بمثيلاتها فى الطبيعة ، أو بما كانوا يحسبون له كل حساب فى الصقل ، والدقة فى الإخراج ، ونعومة الملمس ، وما إلى ذلك .

الصنعة متكيفة : من هذا يتضح جلياً أن الصنعة فى الفن ترتبط دائماً بالمثالية التى يسعى الفنان إلى تحقيقها فى عمله ، وهى لذلك متنوعة ومتغيرة مع تغير تلك المثالية . وليس ثمة شيء يمكن تسميته صنعة فى ذاته إلا إذا كان جزءاً متكاملاً من طبيعة العمل الفنى الواحد الذى يتحدث عنه الإنسان. وعلى ذلك من الخطأ الجزم بأن هناك صنعة معينة لابد أن يتعلمها التلميذ لذاتها ، وبحجة أنها ستخدم كل أغراضه الفنية المستقبلة ، وكل إنتاجه على العموم ، مهما اختلف هذا الإنتاج وتنوعت أسبابه . فلا بد إذاً أن

يعلم ما يمكن تسميته بصنعة ، ويحل مشكلاتها فى أثناء مزاولته للأعمال الفنية . وحين يستطيع المدرس التعرف على هذه المشكلات التى يعانيها التلميذ فى أثناء إنتاجه الفنى الابتكارى . فأى طرق تتبع فى تعلم التلميذ للصنعة لابد أن تكون وليدة تحليل لما ينتجه التلميذ، ولما يعانيه من ضعف يعوقه عن إخراج تعبيره فى أحسن صوره . وعلى ذلك ستكون مشكلات الصنعة التى يتعلمها ويحلها كل تلميذ متعلقة بشخصه هو ، أكثر مما تتعلق بالفصل . أى أنها مسألة فردية . وفى هذه الحالة يمكن تحديد الصنعة بأنها ضرب من المهارة يكتسبه المتعلم بطريق عارض فى أثناء مزاولته للإنتاج الفنى ، وهذه المهارة ستختلف فى نوعها وفى درجتها بالنسبة لاختلاف الأشخاص ، وتعدد مثالياتهم ، وتنوع مشكلات العمل التى يواجهونها . وقد تكون هذه المهارة فى خلط الألوان وإعداد أى خامة يستخدمها الفنان فى إنتاجه ، أو فى صقل العمل الفنى ، وتشطيبه وإخراجه ، وفقاً للمثالية التى ينشدها التلميذ ، والتى تميزه عن أى تلميذ آخر ؛ أو فى الدقة ، والنظافة ، والإتقان ، والإجادة فى التنفيذ ، أو فى استخدام وسائل العمل : كالقلم أو الفرجون أو الأزميل أو ما شاكل ذلك ، أو فى طريقة الحصول على وحدة العمل الفنى وتنظيم علاقاته ، أو فى القدرة على توزيع الظل والنور ، وإجادة النسب الفنية ، وهضم أساسيات العناصر الطبيعية ، وتمثيلها ، وإعادة ترجمتها بالأسلوب الفنى المميز ، أو فى التغلب على الصعوبات العملية التى توسع المعرفة ، وتكسب التلميذ القدرة على مواجهة مشكلات العمل الفنى العملية والتصرف فى حلها فى أثناء العمل . هذه كلها بما يتفق ونوع المثالية التى

يحققها التلميذ فى عمله .

المهارة المعزولة ليست صنعة : يفهم من هذا الكلام إذاً بأنه طالما أن الابتكار هو عملية هضم وتمثيل وإعادة إخراج لوحدة جديدة محملة بانفعال الفنان وخبرته الإنسانية العامة ، حينئذ لابد أن نتوقع تغير أشكال التعبير فى كل مرة ، وسيتغير تبعاً لذلك نوع الصنعة اللازمة للعمل الفنى . وفيما عدا ذلك لايصح أن تطلق على المهارات الآلية المعزولة كلمة « صنعة » أو مهارة ، لأن صاحبها لايستطيع استخدامها فى المواقف المختلفة ، بل مثل هذه المهارات تعوق صاحبها عن أن ينمو ويكتشف أساليب جديدة تتفق مع تطور ابتكاره وكشوفه . ومن هذه الجوانب الآلية التى يعلمها المدرسون للتلاميذ بوعى أو بدون وعى ، تحديد الخطوط الخارجية للرسم باللون الأسود بعد أن يكون التلميذ قد انتهى فعلا من التلوين ، أو استخدام التنقيط فوق الأشكال المرسومة فيملأها التلاميذ بالنقط استجابة لرغبة المدرس دون أن يكون لهذه النقط وظيفة حية فى التعبيرات التى يقوم بها التلاميذ أو يفهمون أصلها . أو أن يعلم المدرس تلاميذه استخدام قطعة من النشاف (لتسييح) علامات القلم الرصاص ، لإحداث تأثيرات ناعمة للتظليل على الورقة . كل هذه التوجيهات لا تتمشى مع أساليب التلاميذ التى يتميز بعضها عن البعض الآخر فى التعبير ، وهى من شأنها أن تقتل طلاقة التعبير وحيويته ، وتحوله إلى نتائج آلية ميتة ، مفككة ، ومليئة بالتناقض وعدم الانسجام .

أما ما تفهم به الصنعة عادة : على أنها الجوانب الآلية للعمل الفنى ، أو القدرة على تقليد طراز آخر من طرز الفنانين ، أو محاكاة الأجسام

المرئية بدون تصرف ، أو التطبيق الآلى لبعض القواعد بدون انفعال مصاحب ، أو من أنها تمثل بعض المظاهر التى لاتمت إلى الجمال بصلة . أو بكونها أساليب محفوظة من قبل ومسترجعة بدون تصرف أو تكيف . فمن الأخطاء الشائعة فى تحديد كنه الصنعة . وكل ما ذكر يمثل وسائل مفتعلة خارجة عن كيان الفنان أو المتعلم ، ولايمكن فى ضوء ما سبق تحديده عن ماهية الصنعة — تسمية هذه الاتجاهات الأخيرة بصنعة .

الخلاصة : وخلاصة القول أن الصنعة — على تعدد معانيها — هى جانب المهارة التى يتطلبها العمل الفنى فى تحققه. وهذا الجانب جزء لايتجزأ من الابتكار نفسه ، ولايمكن فصله عنه والتحايل على تدريسه بشكل منعزل . ومحاولة تدريسه بهذه الروح لاتجعله يثمر أو يؤدى إلى تنمية التلميذ ، بل إنه على العكس من ذلك يعوده عادات آلية تعوقه عن متابعة نموه . فيتحتم على المدرس إذاً كشف نوع المهارات التى يتطلبها ابتكار التلاميذ فى أثناء ابتكارهم ليعرف بالضبط نوع حاجتهم ليدرسها معهم متصلة ومرتبطة بمشكلاتهم الفردية ، ومثالياتهم المتعددة التى يسعون إلى تحقيقها فى تعبيراتهم الفنية .

الباب الثانى

خطط التدريس فى التربية الفنية

الفصل السابع

فن الأطفال

ماهيته : يعتبر فن الأطفال من مكتشفات القرن العشرين حيث إن كلمة فن لم تكن تطلق قبل ذلك على هذا التعبير الإنسانى الذى يقوم به الأطفال . وارتباط تعبيرات الأطفال بكلمة فن أوضح . إن لهذا التعبير مقاييس ومعايير هى التى ساعدت النقاد والمربين على إطلاق هذا الاسم . ولذلك فيمكن من هذه التسمية أن نتبين أن هناك فن أطفال وهناك ما نسميه فن أطفال ولكنه ليس بفن ، حينئذ لابد لنا من التساؤل : ما الذى يجعل من فن الأطفال فناً ؟

الحقيقة أنه كلما احتوى تعبير الأطفال على حيوية ، وعلى انعكاس للتلقائية وبراءة الطفولة . وكلما لمحنا فى طيات التعبير النظرة الجديدة الشائقة التى يفاجئنا بها الأطفال عادة حينما ينظرون إلى الكون المحيط ، حينما تتوافر هذه الصفات من اليسير علينا أن نتعرف على مانسميه فن الطفل . ولكن هناك صفات أخرى تفسد هذا الفن وتزيفه وذلك حينما يخضع لما يفرضه الكبار من أساليب وأصول تكنيكية محفوظة دون استيعاب من جانب الطفل ، فإنه يبدأ يردد هذه اللازمات دون هضم

فتظهر بصورتها الآلية ، فتجعل التعبير خالياً من الروح والانفعال ، ومن المعنى والفكر . فالذى يزيف فن الأطفال عادة كل المعلومات الخارجية التى يفرضها الكبار بالسلطة ، فيضطر الأطفال أن يرضخوا لها . ولذلك لابد أن نؤمن بأنه لايستطيع أن يوجه فن الأطفال إلا شخص مبتكر يمكن أن يتذوق هذا الفن ، ويستطيع من خلال التذوق إدراك السبيل للإرشاد والتوجيه .

عالمية فن الأطفال : ومما يميز فن الأطفال ما ينفرد به من روح مشتركة تشاهد بالنسبة لأطفال العالم مهما اختلفت جنسياتهم ولغاتهم وأديانهم ، والأماكن والأجواء التى يعيشون فيها . فكما نتوقع من كل مولود جديد أن يتنفس وينضج جسمه بالدفء والحرارة ، فإن الصفات التى تميز الطفولة بعامة تظهر مبكراً ، وتنعكس فى رسوم هؤلاء الأطفال وفى نحتهم ، وألعابهم ، وفى الحقيقة يمكننا مشاهدة اللازمات المشتركة بين الأطفال مثل : خط الأرض ، والتسطيح ، والشفافية ، وأنواع الرموز المبسطة التى تتضمن الواقع وبخاصة فى حدود السن حتى ١١ سنة . ولذلك فإن المشاركة فى هذه الأصول جعلت لهذا الفن السمة العالمية ، وتبعاً لذلك تكشف أن هناك معارض دولية تقيمها الدول ليتنافس الأطفال فى كل قطر مع أطفال غيرهم من البلاد الأخرى

وتظهر مجلة شونكر الهندية وفيها رسوم من مختلف أطفال العالم ويمكن الإنسان أن يدرك بينها أوجه التشابه بيسر .

أوجه التمييز فى رسوم أطفال كل شعب : ومع ذلك فرسوم الأطفال الخاصة بكل شعب لا بد أن نجد فيها مميزاتها وسماتها الخاصة التى تنفرد

بها عن سمات فنون أطفال شعب آخر . ولقد تبين الكاتب من مشاركته لمؤتمرات ومعارض أطفال محلية ودولية أن الأطفال المصريين عندهم مقدرة على التركيز واستخدام الألوان الساطعة، وإحكام الصورة بكل تفاصيلها، شكلا وأرضية. كما تنعكس فى هذه الرسوم سمات البيئة مثل ملابس الناس، وأشكال البيوت . وطبيعة التجمعات التى تحدث فى الأسواق، والأعياد والموالد ؛ ولا تتكرر بالشكل نفسه بالنسبة لشعوب أخرى .

والبيئة أيضاً لها دخل كبير فى إضفاء السمات المميزة على فن الأطفال، وشمسنا الساطعة، وخضرة الأرض والنيل، كل هذه مظاهر تنعكس آثارها فى فنون أطفالنا ؛ وكذلك نجد غالبية فن أطفالنا كثير التفاصيل، له طابع زخرفى، ألوانه براقة، وتمتلىء الصور بالمعانى والملامس المختلفة . وهذا الفن يأخذ هذه السمات بجديتها، ويمتد الزمن الذى يستغرقه مع الطفل حتى يأخذ التعبير كماله. أما الرسم بالنسبة لشعوب بعض البلاد الأخرى فقد لا يكون مأخوذاً من هذه الزاوية الجادة إذ أن البعض يظن الفن نوعاً من التسلية يمضى فيه الطفل وقتاً سعيداً . لكنهم لايعبأون بالنتيجة إذ يعتبرونها شيئاً عارضاً، ولذلك فإن فن الأطفال فى مثل هذه الظروف يتم بصورة قد لايحوطها الجهد ، ولذلك غالبا ما تخرج هذه الصورة وهى محملة بفكرة أو فكرتين لأجسام قليلة التفاصيل وسريعة الأداء، ولكن على أية حال فالأطفال الممتازون يوجدون فى كل شعب، وهم إذا أتيحت لهم فرصة التعبير سواء تفصيلياً أم إجمالياً فإن النتيجة لابد أن تكون محملة بحيوية الطفولة ، وقيمها، التى تنعكس دائما فى لعب الأطفال الإيهامى ، وفى حركاتهم المختلفة، وفى مناجاتهم لعرائسهم ، وفى كل تحركاتهم حين يفرحون ، ويمرحون ، وحين يتكشفون الحياة لأول مرة بالنظرة المليئة بالشغف والحيوية .

التحريف عند الأطفال : وقل أن نجد عند الأطفال النوع البصرى الفوتوغرافى إلا إذا جاءذلك نتيجة توجيه خاص ، وتدريس عمدى . فالأطفال حينما يغمرون بفكرة ، أو يستثيرهم انفعال معين ، نجدهم يخرجون هذه الفكرة وهذا الانفعال بالأسلوب المحرف الذى يساعد فى بروز فكرتهم . فقد يبدو الوجه من الأمام والجانب فى وقت واحد ، ولم يأت «پيكاسو» بجديد فقد سبق الأطفال « پيكاسو » فيما أكدته الفنون القديمة ، وحينما يرسم الأطفال الجسم من الأمام والأرجل والقدمين من الجانب فيعنى ذلك أنهم يشكلون من الأجسام المرئية الأوضاع التى تتفق وإحساساتهم وتؤكد طفولتهم ولذلك فالطفل ، يكبر ، ويصغر ، يبالغ ، ويحذف ، يغير وضع الرسم دون أن يتقيد بالوضع الطبيعى المألوف . وهو يفعل ذلك بدون وعى . وليس معنى هذا أنه لايستغل ذكاءه ، ولكنه يستغل حاسة طبيعية . فالإنسان بدون إحساس يرى الدنيا كالكاميرا ، بل يراها علامات آلية بدون العوامل الإنسانية . لكن الطفل لاتنفصل قدراته بعضها عن بعض ؛ فهو يعامل الكون المحيط به كشخص ملىء بالحيوية ؛ عنده القدرة على الملاحظة ، ويؤثر فيه كل شىء يشاهده لأول مرة ؛ ولذلك نجده يعبر مستخدماً اللاشعور بل كيانه الكلى الذى يكون عادة مسيطراً عليه وقلّ أن نجد الأطفال يناقضون بعضهم البعض فى هذه اللغة التى يستخدمونها تلقائيا ، ولكن الذى يجعلهم فى تشكك الكبار الذين ينظرون لهم نظرات استغراب ، وبخاصة فيما لو كان الكبار من النوع الذى ليس لديه ثقافة جمالية كافية ؛ فسخرية الكبار بالنسبة للصغار هى التى تجعل الصغار يترددون ، ويفقدون تدريجيًّا الثقة بأنفسهم ، ويبدأون فى أسئلة الكبار ليعوضوا النقص الذى يحسونه من تهكم الكبار . لكن حين يحدث ذلك يكون فن الأطفال الأصيل

قد فقد طابعه وبدأ يظهر بصور مفتعلة، عبارة عن أشكال محفوظة مرددة ذات طابع ميت. بل كثيراً ما تكون بعيدة كل البعد عن الذوق السليم ٥

تعاليم الكبار : وحينما يتدخل الكبار، وهم حتما سيتدخلون فى فن الأطفال، سوف نتوقع أحد أمرين : إما الاعتراف بالاتجاه الذى يمر فيه كل طفل وتنميته فى اتجاهه، وهذا يتطلب من الشخص الكبير معرفة ودراية وحساسية بالدور الذى يقوم به ، وإما ألا يكون الشخص الكبير مدركا للأصول الفنية السليمة للتوجيه . فتحت ستار الإرشاد يضلل الطفل . ويقوده فى طريق أعوج ، يفقده من خلاله ذاته وطبيعته الأصيلة وفى الحقيقة لاينمو الطفل بدون تفاعل مع العالم الخارجى ، ولكن أية معرفة تأتى إلينا من هذا العالم لابد أن نهضمها ، ونضمها كرصيد فى كياننا بحيث إن هذه المعرفة تخرج ، ويعاد إخراجها من جديد بالصورة التى تحمل فيها طابع الطفل . ويستلزم ذلك بالضرورة أن يكون الطفل فاهماً وأن يكون الفهم على مستواه، وأن يرتبط الاثنان ارتباطا وثيقاً بحيث لايظهر التناقض الذى نشاهده حينما يكون توجيه البالغ فى اتجاه ، والاتجاه الأصلى فى الطفولة فى واد آخر .

وهذا النوع من التوجيه نوع نادر . ونحن نظلم أطفالنا فى المدارس والمنازل حيث قل أن يلتقوا بالشخص الإنسان الذى يتذوق تعبيرهم ويخلق لهم من الجو ما يساعدهم فى الاسترسال فى الإيضاح عن قدرتهم التى حبتهم بها الطبيعة فى هذه السن من العمر .

ولذلك لابد لكل من الأم والأب، ولكل مواطن أو مواطنة سيصير أما أو أبا فى المستقبل، أن يربى التربية الذوقية التى تجعله يقدر فن الطفولة، ويعرف

خصائصه، ويتذوقه، ويستطيع بالتالى أن يكون شخصاً صديقاً بدلاً من أن يتعنت ويخلق جواً فاسداً.

التوجيه المرتبط بالصنعة : ويتساءل المرء أى نوع من التوجيه يعتبر أصلح للأطفال إذا أخذنا فى الاعتبار جانب الصنعة على أنه نوع الأحكام الذى يمكن الطفل من تحقيق أفكاره بأساليب ناضجة بالنسبة لسنه. والحقيقة أن الصنعة مسألة نسبية، بل ولها طابعها الفردى. فكل طفل يكتسب المهارات أثناء الأداء بما يتلاءم ومستوى سنه. فقدرته على الرسم، وعلى خلق التفاصيل، وعلى الدقة، وعلى خلق التكوين وحساب الفراغات، وما إلى ذلك كلها تتحقق بصورة مصاحبة لنمو التعبير ذاته. ولذلك لو أننا فصلنا الصنعة عن التعبير لما نجحنا فى طريقة التوجيه لأنه ربما يكون التعبير له مستوى، والصنعة تأتى فى اتجاه آخر، وحينما يفرض أحدهما تنتهى المسألة بعدم اندماج فى التعبير. لذلك فإن الشائع عن التظليل بالقلم والتسييح بالأستيكه عند الظل، أو إيجاد نوع من التماثل فى التكوين يساعد فى تكامله، أو اللجوء للتكوين المرئى، كل ذلك مفسد فى الحقيقة للتعبير. ولذلك ليس من المستحب أن نحفظ أساليب صنعة ونفرضها على الأطفال فهذا الحفظ هو نوع من الزيف ينعكس عادة فى إيجاد نوع من التناقض فى التعبير. والسؤال فى هذه الحالة أى صنعة يستطيع أن يعدها المعلم ؟ بعض المعلمين يرى أن يوجه الأطفال لملء الفراغات بين الأشخاص بلون واحد حتى يظهر الشكل على الأرضية، والبعض الآخر يكون اللون للأطفال قبل أن يقدمه لهم ويفرض البالتة اللونية بتوافقاتها وتباينها على الأطفال بنوع من التوجيه. والبعض يرشدهم لتحديد الخطوط الخارجية للأشكال

بلون أسود لإبرازها عن الأرضيات. وتلوح توجيهات أخرى مثل : الضغط على القلم، أو رسم رسوم خفيفة جداً ، أو إيجاد نوع من الخرفشة على السطح، أو كساء الأرضية بمجموعة من الألوان وتغطيتها بالشمع ثم إعادة حفرها برسوم جديدة تلوح من خلالها بعض تأثيرات الألوان المختبئة . ويظهر توجيه آخر فيما يعرض المدرس لأجسام من الطبيعة ويطالب التلميذ باستمرار بنقلها نقلا، ويحاسبه كلما كان النقل غير مطابق للأصل. ويذل التلميذ حيث يظهر عدم قدرة على النقل. وستجد أن لكل معلم مجموعة من اللازمات فى التوجيه ، حتى إننا نكاد نجمع على أن النتائج تمثل فصلا معينا ، لأنها من توجيه هذا المعلم أو ذاك ، هذا التوجيه ينعكس بحتمية فى هذه الرسوم . والسؤال هنا كيف يمكن أن يكون هذا التوجيه غير ملائم للطفل ؟ والإجابة واضحة : إن التوجيه حينما يصبح قاعدة يلتزم بها كل طفل فإنها لابد أن تكون فى النهاية مفسدة، لأن ما قد يصلح لطفل قد لا يصلح لغيره، بل قد يفسد تعبير غيره، ويلوح من هذه المناقشة أن أفضل نوع من التوجيه هو الذى ينبثق من طبيعة الإنتاج ذاته، حيث يكون المعلم قد درسه دراسة مستفيضة ، وناقش التلميذ فيه، وشعر معه بنوع المشكلة التى يعانيها وأثار معه مجموعة من المقترحات قد يصلح أحدها للتطبيق ، وعلى الطفل أو التلميذ أن يختار أحد الحلول ليجربه وهو غير مقيد بحل معين، وإنما ما يختاره يكون مسئولا عنه . ويختاره باقتناع ، وفهم . وإيمان .

ويمكن لهذا المعلم أن يدرك إذا ما أحس أن هذا الحل بذاته قد لا يصلح للتطبيق أن يجد حلاً آخر . وإذا رفض الحل الأول سيرفضه عن اقتناع . وهو

لايترك لوحته إلا بعد أن يكون هذا الاقتناع قد صادف تطبيقا ناجحا يحس فيه الراحة ، لكنه عنده الفرصة للتعديل لكى يصلح لتطبيقه اقتراحات أخرى إذا تكشف أنها ستكون أفضل . ويظهر من ذلك موقف المعلم الذى يمكن أن نتبين فى هذه الحالة على أنه موجود ليستثير هذه القدرات ويفتح الذهن لآفاق وإمكانيات أوسع ، بل ويستثير عينات من الأشكال والقيم الفنية مستعينا بأمثلة من تراث السلف ، وحينما يقدمها إنما يساعد التلميذ على التفكير الذاتى ، وإيجاد الحلول الأصيلة لمشكلاته دون تقليد أو فرض لشخصيته . فالمدرس مصدر للمعرفة يأخذ منه كل تلميذ ما يلائمه ، كما أنه أيضاً حريص كل الحرص على أن يحافظ على شخصية المتعلم . طبعاً يبدو التناقض فى أن المعلم له شخصية ، ولكل تلميذ شخصية . ويقول البعض إن المعلم مهما اجتهد فلابد أن يؤثر من خلال شخصيته . وبالتالى فإن شخصيات تلاميذه ستكون تابعين له .

والحقيقة أنه لو حدث هذا لما كان توجيها وإنما نوع من الإملاء المقنع . وأن التوجيه السليم ليس معناه أن يتنفس المدرس من خلال أعمال التلاميذ . أى يفرض بطريقة غير مباشرة شخصيته فتضمنها أعمال التلاميذ دون أن يلمحوا أنه فعل ذلك . وفى هذه الحالة يكون هذا التوجيه إملاء وليس بتوجيه، لأنه يلجأ إلى الحلول السريعة بصرف النظر عن طبيعة المتعلم وإمكانياته ، وقدرته على الفهم ، وعلى العمق ، والاعتماد على نفسه ، فى الوصول إلى حل المشكلات .

إنما الطريق السوى فى الحقيقة هو الذى يجعل المعلم دائماً فى وضع

الموالى الذى لايفرض نفسه حيث ليس هناك ما يتطلب ذلك، والذى يكون عند حاجة المتعلم حيث يشارك بالقدر الضئيل الذى لديه من المعرفة مشاركة الذى يفتح الإمكانيات، ويوسع دائرة التفكير، ويعرض لأنواع من الحلول قد نجحت فى مواقف أخرى. ويظل يحاول إيجادالفرص الفنية المثيرة للتلميذ ليختار ما يشاء من الأفكار بإرادته، وينتحب الحلول التى تتفق معه ويصبح فى الفصل الواحد الذى تعداده ٤٠ تلميذاً أربعون شخصية لكل منها سماتها، واتجاهاتها المميزة، وطرازها الذى يختلف عن طراز الشخص الآخر، بالقدر الذى تختلف سحن الأشخاص وبصماتهم بعضها عن بعض.

والتوجيه إذن مشاركة مع التوالى، وفتح آفاق مع عدم الإلزام بأى منها وتأكيد القدرة على النقد حيث ينبغى أن تؤكد. وإذا كانت القدرة النقدية تمنى التلميذ فإنه من البديهى ألا يتقبل بسهولة أى رأى إلا بعد أن يكون قد اقتنع به وآمن أنه أحسن الآراء التى تعينه فى تعبيره.

إن النقد البناء يتضمن التعرف على النواحى الإيجابية والسلبية، وإبداء الرأى بشجاعة. ومحاولة البحث عن الحقيقة، وهذا هو سلوك علمى تحتاجه كل عملية تعبيرية يقوم بها التلميذ تحت إشراف معلم يريد له أن ينمو وينضج ويتعلم.

الفصل الثامن

البيئة والتربية الفنية فى المرحلة الأولى

معنى البيئة : البيئة هى كل ما يحيط بالفرد سواء كان مايحيط به ظاهرة طبيعية : كالأرض ، والجبال ، والأنهار ، والسماء ، أو كائنات حية : كالإنسان . والحيوان ، والطيور والأسماك . البيئة إذاً هى الوسط الذى يوجد فيه الفرد بكل ما يشتمل عليه هذا الوسط من معنى . ولكن من الملاحظ أنه كثيراً ما توجد فى بيئة الفرد أشياء ولايستطيع أن يدرك معناها أو يتأثر بها أو يجعلها ضمن مجال تفكيره ، وعلى ذلك لايمكن أن تدخل هذه الأشياء ضمن بيئته الحقيقية . وإنما كل ما يؤثر فى هذا الفرد ويغيره هو الذى يكون له بيئته الحقيقية . ويمكن أن يتضح هذا المعنى ببعض الأمثلة : فالفلاح الذى يسير فى أثناء غروب الشمس ولم يلتفت من قبل للون السماء فى أثناء الغروب نجده لايعى هذا المنظر ، وتكون بيئته الحقيقية خالية من هذا التأثير برغم وجوده حوله . والشخص الذى يدخل معرضاً ويخرج منه وكأنه لم ير شيئاً هو شخص ليس فى بيئته الحقيقية أى معنى لهذه الصور التى يحتويها المعرض ، وهو كالشخص الساذج الذى يدخل معمل الكيمياء فلا يرى إلا زجاجات ملآنة وموازين ، ثم لايجد لهذه الأشياء أى معنى بعد ذلك عنده . فمنظر الغروب ، والصور الموجودة بالمعرض ، وزجاجات الكيمياء والموازين ، كلها أشياء يمكن أن توجد حول أى

شخص ولكن لايتأثر بها ، ولايكون لها معنى بالنسبة إليه ، فهى فى هذه الحالة لاتكون له بيئة حقيقية ، وإن كانت على سبيل المجاز تكون له الوسط الذى يعيش فيه .

المعنى يختلف باختلاف وجهة النظر : وكل بيئة لها معان بالقدر الذى يستطيع الفرد أن يدرك هذه المعانى فيها ، فكلما ازدادت ثقافته ، ازداد تبعاً لذلك معنى البيئة بالنسبة إليه : فالنخلة بالنسبة لعالم النبات يصح أن ينظر لها على أساس تشريحى وظيفى ، ينظر إلى الطريقة التى ينتقل بها الغذاء من الجذور إلى الساق حتى يصل إلى الفروع ، كما ينظر إلى تركيب كل جزء فى هذه النخلة على أن له وظيفة هامة فى تكوينها ، وهى لا تستطيع أن تستمد لنفسها الحياة بدونه . أما النخلة لطفل صغير يصطاد العصافير فيصح أن ينظر إليها على أنها مكان مناسب تؤمه العصافير ، وتقيم فيه أعشاشها ، ويستطيع أن يترقبها فى ذهابها ورواحها ليصطادها . والنخلة بالنسبة للتاجر تكون بيئة ذات معنى آخر ، فهى تدر عليه مبلغاً معيناً من المال سنوياً نتيجة بيعه للبلح الذى تنتجه ، فقيمتها لديه هى بمقدار ماتدره عليه من نقود .

المعنى الفنى للبيئة : مما تقدم نستطيع أن ندرك معانى مختلفة للبيئة الواحدة للأشخاص المختلفين . وسنجد للبيئة معانى أكثر وأكثر كلما تعددت نظرة الأشخاص إليها . ولكن مايهمنا فى الحقيقة فى هذا المجال إنما هو المعنى الفنى للبيئة ، فما المقصود بالبيئة كمؤثر فنى؟ يتضح هذا المعنى لو تأملنا تأثير البيئة فى نفسية الفنان . فالفنان عندما ينظر إلى النخلة لايهتم بثمنها ، ولا بالوظائف العضوية التى تؤديها أجزاؤها ، ولا بأنها مكان لأعشاش العصافير

التى يسهل صيدها ، إنما ينظر إليها كمثير فى يؤثر فيما حوله بالقدر الذى يتمكن فيه من ترجمة هذا الإحساس بوسيلة ما : فإن كانت وسيلته الألوان والصبغات اهتم بلون النخلة ، بلون الجزع ، ولون الفروع ، وتأثير هذه الألوان على ما حولها من أرضية بها بيوت ، وسماء ، أو أنهر ونخيل . وترجم هذا الإحساس بلغة الألوان فى صورة تتكون من وحدة ألوانها منسجمة . وإن كانت خامته الصلصال اهتم بأجزاء النخلة ككتل مركبة بعضها فوق بعض . وإن كانت خامته الأوراق اهتم بمساحاتها ، وترتيب هذه المساحات بعضها مع البعض الآخر . وكذلك إذا كانت خامته الألفاظ ، أو الأنغام ، أو الحركات ، شكل من النخلة ما يتلاءم وهذه الخامة . وكلما اختلفت الخامة ، اختلفت نظرة الفنان إلى الشيء ، وتغيرت تبعاً لذلك طبيعة التعبير ، إلا أن النهاية لابد أن تؤثر فى إحساس الرائى ، وتترك فيه أثراً باقياً يمكن أن تطلق عليه «نشوة» . وهذه النشوة تهذب إحساس الرائى ، وترقيه ، وتجعله رقيقاً نوعاً ما ، تهتز مشاعره إزاء المنتجات الفنية كلما وقع إحساسه عليها . وبعبارة أدق ، إن مجرد اهتزاز مشاعر الشخص إزاء المحيط الخارجى اهتزازاً فنياً مصحوباً بنشوة هو ما يطلق عليه عملية التذوق الفنى . فالتذوق الفنى له جذوره فى بيئة الفرد ، وفى تفاعله مع هذه البيئة . وكلما استطعنا أن ننمى التذوق استطعنا أن نرقى جانباً هاماً من جوانب شخصية الفرد ، هو الجانب الذى يعطى لهذا الفرد إنسانيته ، ويميزه عن سائر الكائنات الحية . ومعنى التذوق أيضاً تكوين عادة نقدية فى الرؤية نستطيع أن نميز بها الجميل من القبيح ، والفنى من غير الفنى . نكتشف النظام من الفوضى ، والشيء الذى يقبله

الذوق ، ويحبه ، ويقبل عليه ، من الشيء الذى يلفظه . ويستهجنه .

التذوق ينمو بالممارسة : وتنمية التذوق الفنى فى الناشئين تأتى بالممارسة. فالطفل الذى يشترى له أبوه ملابسه حسب ذوقه دون أن يشرك ابنه فى الاختيار لا يساعد ابنه على ممارسة الاختيار العملى الذى ينمى ذوقه . والمدرسة إذا كانت بيئة غير مرتبة ، لا يراعى فى تنسيقها أى جانب جمالى ، خرج الطفل قليل الذوق وليس له عين نقدية . الواقع أننا نضع بذور التذوق فى المدرسة ، ونجنى ثماره بعد ذلك فى المجتمع . فكثيراً ما يعهد إلى المواطن بأمور لابد له أن يحكم ذوقه كتنظيم مدينة . أو إقامة مبنى ، أو شراء أثاث لسكنه ، أو اختيار ملابس ، فإذا كان ذوقه قد نما ، ضمنا نمو سلوكه الفنى نحو هذه الأشياء ، وإذا لم ينم ذوقه كان سلوكه قبيحاً مزرياً . والحقيقة أن المدنية فى مجموعها يقوم أساسها على نمو عملية التذوق . فكلما نما الإنسان فى تذوقه ، ارتقى فى سلم المدنية درجات . ويكفى أن ترى جانباً من عمارة ، أو تستمع لقطعة موسيقية ، أو تنظر إلى صورة من إنتاج شعب من الشعوب ، لتحكم على مقدار تذوقه .

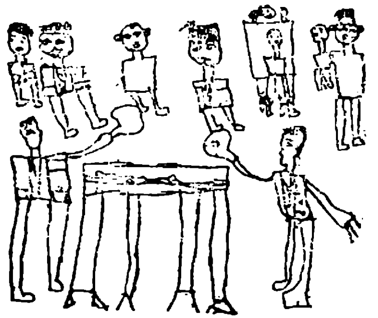
والمدرسة الابتدائية فى مصر عليها واجب مضاعف فى تنمية التذوق . فإذا استطاعت المدرسة أن تنجح من الناحية الفنية ، حولت نفسها إلى بيئة جمالية ، وعكست هذه القيمة على الناشئة ، بطريق غير مباشر ، أى بطريق المعيشة الطبيعية فى هذه البيئة : فى الفصول ، وفى حديقة المدرسة ، ووسط الجدران ، والتخوت المدهونة ، واللوحات المنظمة . حتى فى تنظيم الدروس المختلفة فى اللغة ، والحساب ، وسائر المواد ، وفى ترتيب الكراسات ، والكتابة على السبورة ، لابد أن نجد الجانب الفنى

متوافراً بشكل ما ، لأن هذا التوفر المتعدد الجوانب هو الذى يكون عند الناشئة الإحساس الفنى بمعنى الكلمة .

التربية الفنية متطورة : وقد كانت التربية الفنية فى المدرسة الابتدائية القديمة تمارس كمادة منعزلة عن المواد الأخرى ، وعن سائر نشاط التلاميذ . كانت تمارس كأنواع من التدريبات الجافة البعيدة كل البعد عن «الحياة». فقد كانت تعطى للأطفال نماذج يسمونها الأمشق ، ما على التلاميذ إلا الإجادة فى نقلها . وكان الهدف تعويدهم الدقة ، والصبر ، والنظافة ، والإتقان ، وكلها أمور كانت تمارس بشكل ميكانيكى ممل . لا يؤدى إلى أية نتيجة . هذا التدريب لم يكن له معنى فى حياة الطفل . وبالتالى كان يهجره لأنه غير منتج ، ويبعث على السأم . أما الآن فلم تعد التربية الفنية تلك الدروس الآلية المملة ، بل أصبحت وسائل تعبيرية بخامات مختلفة عن حياة الطفل ونشاطه ومشاكله . أصبحت التعبير الصادق عن نموه المتكامل . وكلما تتبعنا سلسلة من الرسوم التى أنتجها طفل فى فترة زمنية معينة ، عرفنا مدى تطور هذا الطفل ، ولمسنا لمحات عن تاريخه . ومقدار نموه بما تعرضه هذه الرسوم البريئة .

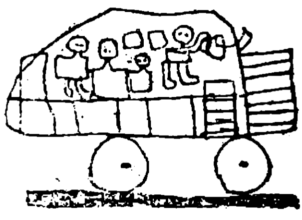
والطفل إذا ما قام مع إخوانه برحلة إلى الخلاء ، إلى الصحارى والتلال أو الخضرة والأنهار ، وتركت هذه الرحلة فى نفسه آثاراً باقية ، فيمكن للمدرس أن يستغل مثل هذه الظروف ، فيتيح للطفل الفرصة للتعبير عما شاهد بلغة الأشكال . وعند ذلك يجد الطفل الفرصة سانحة ليحدث مدرسه بلغة الأشكال الفنية ، عما رأى ، وأحس ، وعما عاشه من خبرة . والطفل عندما يفعل هذا يعبر تلقائياً بلغة فنية . فالفن ليس تقليداً آلياً

للطبيعة ، أو محاكاة « فوتوغرافية » لما هو كائن خارج الفرد ، بل لا بد للفنان من أن يتأثر تأثراً ما بالموجود خارجاً عنه، وعندما يريد التعبير عن هذا التأثير نجده يبالغ مرة فيكبر بعض الأجسام وذلك رغبة منه فى إظهار قيمة هذا الشيء . فهو يستخدم التكبير كلغة رمزية للدلالة على الأهمية أو العظمة . وقد استخدم قدماء المصريين تكبير الفرعون ليعبروا عن سطوته . وفى نفس الوقت صغروا حجم الأشخاص الذين يمثلون الرعية تعبيراً منهم على أن هؤلاء قوم لهم قيمة ثانوية . فالتكبير والتصغير لغة فنية رمزية يلجأ إليها الفنان والطفل . أما الفنان فيقصد إليها بوعيه مع إدراكه أن هذه النسب ليست حقيقية ، على حين أن الطفل يستخدمها بإحساسه الطبيعى كلغته الفنية الخاصة، ليقول لنا شيئاً عن أهمية ما يرسم : فهو كثيراً ما يرسم المدرس ضخماً، وأضخم من حجم التلاميذ، وعسكرى المرور أضخم من المارة. فيكبر عنصراً ويصغر فى بقية العناصر وكأنه يقول إن العنصر الأكبر له الاعتبار الأول وبقية العناصر لها الاعتبار الثانى شكل رقم (٦) كما أن الطفل يحذف بعض الأشياء ولا يهتم برسمها لأنها ليست ذات قيمة فى رسمه : فقد رسم أحد الأطفال مرة المتفرجين على لعبة كرة القدم بدون آذان، ولما سئل لماذا حذف آذانهم قال : « إنهم يشاهدون الآن اللاعبين



شكل رقم (٦) ، ٧ سنوات محمد واصف — المنيرة الابتدائية ، يبين لعبة « البنج بنج » ويلاحظ أن الطفل اهتم بتكبير اللاعبين رمزاً لأهميتهم الأولى فى الموضوع ، وصغر فى أشكال المتفرجين نسبياً ، وحذف أيديهم جميعاً ، وبالغ فى إبراز عيونهم ، كل هذا يوضح بلغته الخاصة الوظيفة التى يقوم بها كل عضو فى الصورة .

بأعينهم لابآذانهم» . والطفل له عين ثاقبة كأشعة (×) تتخلل الأشياء ، فلابد له أن يرسم السمك ظاهراً من الماء ، والبلى خارجاً فوق الجيب ، وجذور النبات بارزة فوق سطح الأرض ، والركاب ظاهرين من عربة الأوتوبيس شكل رقم(٧) . وقد طلب أحد العلماء مرة من عشرين طفلا رسم جناز فرسموا جميعاً جثة الميت ظاهرة من النعش . وخلاصة القول فى هذه الناحية أن الطفل فنان صغير ، لايأبه بالواقع كما هو مألوف ، ولا بالطبيعة على أنها مجموعة قوانين (فوتوغرافية) ، ولايهتم بقواعد الرسم التى كشفتها المدنية : من ظل ونور ، وقواعد للمنظور ، أو تشريح أوغير ذلك . إنما إذا أراد أن يعبر عبر بقوانين خاصة يشارك فيها سائر الأطفال فى أنحاء العالم . لابد لنا إذاً عندما نعامل هذا الطفل بلغته الفنية أن نقرأها من وجهة نظره ، ولا نقارنها بالطبيعة الآلية الميتة . بل نحاول أن نكون تلاميذ لأطفالنا ، نفهم بتواضع ما يبغون حكايته لنا .



شكل رقم (٧) وهو للطفل فتحى عباس — المنيرة الابتدائية من ٦ — ٧ سنوات . والرسم يوضح ظاهرة الشفافية . أراد الطفل أن يحدثنا عما بداخل العربة فأظهر كل التفاصيل التى لا تظهر عادة لمن ينظر إلى العربة من الخارج . فرسم المقاعد والسائق والركاب والنوافذ وآلة القيادة . والواقع أن هذه الصورة رسمها الطفل من جوانب وأوضاع مختلفة . رسمها مرة وهو بداخلها ومرة وهو خارجها وواقف فى الجانب ، ثم مرة من أعلى ورسم الجزء الأمامى للعربة . وهذه الصورة توضح أن نظرة الطفل للمرئيات ليست نظرة (فتوغرافية) تنشد التعبير عن المرئيات كمدركات حسية وإنما نظرة فكرية تبغى التعبير عن هذه الظواهر كمدركات كلية .

إننا لابد أن نكون فنانين وشعراء من نوع الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، لكى نستطيع أن نفهم لغتهم ، ونفسياتهم ، وأذواقهم ، ونحس بحيويتهم ، فنستطيع أن نوجهها بأمانة الوجهة الفنية الصحيحة .

طفل المرحلة الأولى خيالى : على أن الطفل فى المرحلة الابتدائية هو طفل خيالى بوجه عام ، يستطيع أن يرى الأشياء الجامدة متحركة ، والأشياء غير الإنسانية ولها صفات الإنسانية . فقد كنت جالساً ذات مرة عند صديق فى حجرة الجلوس ، فحضر ابنه الصغير ، ورفع الرخامة من فوق المنضدة الصغيرة ، ثم قلب المنضدة على الأرض وأمسك بإحدى رجليها ودفعها أمامه بسرعة محدثاً صوت السيارة وهو فى حالة نشوة متصوراً نفسه سائقاً حقيقياً يقود سيارته ، وعلى الواقفين أن يبتعدوا عن طريقه . ولاحظت فى مناسبة أخرى طفلاآخر وضع كثيراً من النعال وأخذ يحدثها على أنها مجموعة من أصدقائه ويصدر إليها الأوامر ، ويعاملها كما لو كانت حية ، تفهم ، وتناجى ، وتأتمر بأمره . وطفلا ثالثاً كان يوصل خيطاً من خلف الأبواب ، ويمسك بأحد طرفيه ويتحدث فيه على أنه (تليفون) . ورابعاً يوصل بكر الخيط الفارغ ببعض الخيوط ، ويضع اثنتين من البكرات على أحد أذنيه ، والأخريين فوق بطن قطة متخيلا نفسه طبيباً يسمع بسماعته دقات قلب القطة ، ويصف لها الدواء . هذه هى روح الطفل قبل دخوله المدرسة ، وفى الفترة الأولى بها ، نجده طفلا مرحاً ، متدفقاً حيوية ، كثير النشاط ، ميالا للحركة ، خيالياً لأبعد الحدود ، لاينظر إلى الواقع إلا من نافذة مليئة بالخيال . هو فنان وشاعر بكل ما تحمله هاتان الكلمتان من معان . لنتأمل كيف نقابل هذه الطبيعة التى وضعها الله فى الإنسان ! إننا

نقابلها بتبويب مفتعل للمعلومات ، وبتلقين لبعض القواعد . وبالبعد الشديد عن خبرة الطفل وحياته . وبالتضحية بحيويته الشاعرية الخيالية ، فى سبيل برنامج مفتعل لمحو الأمية . وتعليم بعض المبادئ الحسابية البعيدة عن خبرته . إننا بعبارة أخرى نتغاضى عن طبيعة الطفل . ونكيفه لأهوائنا بصرف النظر عن استعداده ومدى تذوقه . وبعد سنين طويلة نجده شخصاً جامداً ، فاقد الحيوية ، غير حساس ، لاتهتز مشاعره لما حوله من جمال ، بل ربما لايراه إطلاقاً ولو كان يعيش بين أحضانه .

إن المرحلة الأولى من التعليم هى مرحلة الفن ، ومرحلة اللعب ، ومرحلة الخيال ، هى المرحلة التى يحيا فيها الطفل حياة الإيهام ، حياة السبح والانطلاق ، هو محتاج منا أن نصبغ خبراته المدرسية بهذه الصبغة حتى يجد فيها اللذة المصاحبة للفن . إننا ينبغى أن نجعله يعيش الخبرة الجمالية ويمارسها فى كل فترة من فترات حياته التى يقضيها بالمدرسة إن كنا نريد له أن يتأثر بالفن . ينبغى له أن يرسم ، وينحت ، ويزخرف ، ويرقص ، ويلعب ، ويمثل ، ويغنى ، ويشغل كل حواسه فى الترتيلات والأنظمة الفنية ، ثم سنجد أن هناك شيئاً استطاع أن يؤثر فيه ، فى جسمه ، فى حواسه ، فى روحه ، فخلقه خلقاً آخر .

إن الفن بدأ فى أصله جانباً متمماً للدين ، كان يحيط بالإنسان وقت العبادة ، فى شكل العمارة ، وفى أنغام الموسيقى ، وفى الأنوار الساطعة ، والأصوات المثيرة . كان يحسه العابد فى الرقص الدينى ، وفى الغناء ، وفى العبادة . فاكتسب الفن من اجتماع الناس مثلما اكتسب الناس منه . إن الناس كانوا يتأثرون بالخبرة الجمالية المشتركة التى كانت تربطهم

بعضهم ببعض ، وتوحد بينهم فى الاستمتاع وتقدير هذه القيم الإنسانية .

إن الوحدة الاجتماعية ، أو النظام الاجتماعى ، أو الرأى العام الاجتماعى ، أو هذا الإحساس بالانتماء بعضنا للبعض ، هذا الإحساس الذى يجعلنا نعيش فى أخوية متكاملة ، هذا الإحساس هو الغرض الأساسى من التربية ، أو ينبغى أن يكون كذلك . وقد نختلف فى الطريقة التى توصل لاكتساب هذا الإحساس . ولكن كلنا نتفق على أن الطرق الحالية الممارسة فى التربية لاتؤدى إلى تحقيقه : فنحن نبدأ بالتجزىء وبالفصل ، فمن البديهى أن ننتهى بالتفرقة ، والانعزال،لا بالوحدة . نبدأ بتمييز بعض جوانب الخبرة على البعض الآخر ، وبعض مواد على غيرها ، فمن البديهى أن ننتهى بتقديس الجوانب التى ميزناها فى الأول ، وتحقير المواد الأخرى التى وضعناها فى المحل الثانى .

وإذا كان الفن هو لغة الطفل التعبيرية الأولى قبل أن يتعلم اللغة الكتابية ، ومبادئ الحساب ، فينبغى إذاً أن نتخذه أساساً فى تعليمه سائر أنواع الخبرات . فالطفل باستخدامه بعض الصلصال يستطيع أن يعبر لنا عن مشاهد كثيرة كالسوق مثلا ، وهو بتعبيره المجسم لاشك قادر على أن يتميز أنواع الباعة ، وبعض الثمرات التى يبيعونها ، ومختلف أنواع الموازين والسلال التى يستخدمونها فى بيعهم . إننا ننادى بالتربية عن طريق العمل ، والمقصود بالعمل هنا هو الإخراج الفنى لبعض المشاهد التى تدور فى بيئة الطفل ، وعلى المدرس حينئذ أن يوسع المعلومات الاجتماعية ، والعلمية والفنية ، التى تدور حول هذا النوع من العمل .

الاستغلال الفنى للبيئة : ويستطيع التلاميذ أن يقوموا بعمل نماذج

لشخصيات الأراجوز)، ويستمدوا نوع الشخصيات مما يجدونه فى القرية : كشخصية الخفير ، والفلاح ، والعمدة ، والتلميذ ، وبعض الحيوانات التى تعيش حولهم. ويمكن دراسة هذه الشخصيات دراسة فنية تعبيرية ، كما يدرسون فن النحت ، ثم يستطيعون كتابة أدوار الشخصيات بلغة سليمة ، أدبية ، ويقومون بإلقائها كل فى دوره. والمسرح المدرسى كذلك هو تعليم عن طريق العمل ، بل عن طريق الفن ، يقوم التلاميذ فى حصص الأشغال بعمل الملابس وقصها مستخدمين ورق الجرائد والألوان ، كما يقومون بعمل السيوف ، والكراسى ، والأدوات ، والخوذات ، والنعال ، التى يلبسها أشخاص الرواية . وهم عند قيامهم بمثل هذا العمل لا يدرسون فناً فحسب ، بل إن الفن فى هذه الحالة مدعم بدراسات تاريخية . وبمعنى آخر ، إن الفن على هذا النحو يعلم التاريخ بشكل عملى ، ثم فى دروس الرسم يستطيع التلاميذ التعاون كمجموعات فى عمل الستائر (انظر شكل رقم ٨) ، والكواليس ، لتعبر عن جانب من جوانب الرواية التى لابد أن يكونوا قد اشتركوا فى كتابتها. فالتمثيل ، والأدب ،



شكل رقم (٨) بعض تلاميذ من فصول مختلفة من المدرسة النموذجية الابتدائية بحدائق القبة فى أثناء اشتراكهم فى رسم ستارة المسرح المدرسى ويلاحظ هنا أن العمل ينمو كوحدة تدريجياً فى أثناء القيام به (٤٣ - ١٩٤٤) .

والرسم ، والأشغال ، والتاريخ ، والإضاءة ، والموسيقى ، كلها جوانب فنية يمكن للتلاميذ أن ينتجوها كوحدة ، ويتعلموها كوحدة عن طريق مشروع كإقامة مسرح ، أو إخراج رواية .

إن جدران المدرسة نفسها لجديرة بتخطيطات التلاميذ : فيمكن أن تشترك مجموعات من التلاميذ فى عمل رسم حائطى ، ويدرسون موضوعه دراسة جدية ، ويوزعون العمل عليهم ، فهم بذلك يشغلون الدافع التلقائى للفن الذى كان يدفعهم قبل دخولهم المدرسة للتخطيط فى الشوارع بدون حدود . نستغل هذا الدافع للرسم المكبر فى عمل الرسوم الحائطية ، وينبغى فى هذه الحالة ألا يهمل المدرس تشجيع التعاون الاجتماعى بين التلاميذ ، والتأليف بينهم . ومن الممكن أيضاً أن تدور دراسة الأشغال عندما يكبر التلميذ قليلا ، حول دراسة الحرف المنتشرة فى البيئة ، والمستمدة خاماتها من طبيعة البيئة نفسها . وليس القصد من هذه الدراسة هو اكتساب المهارة الصناعية الآلية ، بل اكتساب المهارة كنتيجة لاكتساب التذوق والإحساس بمعانى الجمال . ولننظر قليلا حول الفلاح ونشاهد كيف استغل على سبيل المثال بعض خاماته البيئية ، ولنأخذ النخلة كمثال : فخوص النخلة استغله فى عمل السلال على أشكالها وأنواعها ، وخوص الطرابيش ، وقبعات الشمس ، وبعض المراوح ، وأنواع خفيفة من الحصر ، والسعف ، استغله فى عمل اللوف الذى نغسل به أوانى المائدة ، وكذلك بعض المكانس اللوف ، والمماسح وغير ذلك . والجريد استغل فى عمل الأقفاص ، والكراسى ، والأسرة ، ونمت منه صناعة الموبليات الرخيصة . وهكذا بالنسبة لبقية أجزاء النخلة ، نجد الإنسان قد استطاع أن ينمى حرفاً كثيرة

شعبية حولها . والمدرسة إذا ما اتخذت هذه الحرف كمحاور للدراسة أمكنها أن تربط بين الدراسة والحياة ، وتذوق هذه الحياة حتى يستطيع التلميذ أن يحسن الموجود من هذه الحرف خارج المدرسة ، ويكون عاطفة نحوها .

الخلاصة : ويمكن تلخيص ما تقدم فى نقط نجملها فيما يلى :

١ - إن بيئة الفرد الفنية هى كل ما يؤثر فى هذا الفرد ، ويجعل مشاعره تهتز اهتزازاً جمالياً .

٢ - إن التذوق الفنى أو تقدير الجمال ينمو فى الفرد إذا كانت بيئته من النوع الجمالى ، ويضمحل هذا الإحساس بالجمال كلما كانت البيئة غير مرتبة ، فقيرة فى ذوقها ، كما أنه لاينمو فى المتعلمين إذا لم يكن هذا الإحساس متوافراً بقدر كاف فى المعلمين .

٣ - إن علاقة التذوق الفنى بالجوانب المادية طفيفة : فيصح أن نجد بيئة فقيرة ومع ذلك شديدة التنسيق والترتيب ، على حين أننا قد نجد بيئة «كبيئة غنى الحرب» فيها كل ما تشتريه النقود، ولكن ليس بها ذوق كاف .

٤ - كانت التربية الفنية قديماً مادة منعزلة ، القصد منها التدريب على بعض المهارات الآلية . أما الآن فقد أصبحت جزءاً مكملا لخبرة الفرد. معنى هذا أننا لا نستطيع أن نعالج أية خبرة علاجاً متكاملا دون أن يكون للفن ، ولعملية التذوق الفنى ، وللجانب الابتكارى ، دخل فى هذه الخبرة . فمهما كانت مادة الدرس ، سنجد أن الطفل ، وخصوصاً فى المراحل الأولى ، لايعى تلك المادة إلا إذا كان العالم الشكلى (المحسوس) وسيطاً فى عملية التعلم . وما دمنا سندرس المادة عن طريق المحسوسات . فمن الواجب إذاً أن ندرس هذه المحسوسات ونختارها على أساس من الذوق

الفنى ، (البلى فى الحساب ، الرسم فى التاريخ ، تنظيم الكتابة فى اللغة ، نماذج المشروعات ووسائل الإيضاح وهكذا) .

٥ ــ كنا بالأمس نحصل على الخامات اللازمة لدروس الرسم والأشغال من الخارج وقد كان لهذا مساوئه : أولا ، لأنه غريب عن البيئة . ثانياً ، لأن قيمة الدراسة لا تعود على البيئة المباشرة ولا تحسنها ، ثالثاً ، إننا نتناسى تدريجياً قيمة ما عندنا فى سبيل ما نستورده .

٦ ــ هناك مظاهر بسيطة يمكن لو اعتنى بها ناظر المدرسة أن يجعل من مدرسته بيئة جمالية وهذه مثل : (ا) الستائر ، (ب) الأزهار . (حـ) الحديقة ، (ء) (فترينات) العرض ، (هـ) الصور المعلقة فى الردهات وخاصة الصور التى ينتجها التلاميذ ، (و) سلات المهملات ، (ز) التخت فى الفصول ، (ح) اللوحات على أبواب الفصول ، (ط) الرمل فى فناء المدرسة .

٧ ــ ينبغى فى توجيه التلاميذ فى دروس الرسم أو النحت ألاّ نقارن بين رسومهم بعضهم وبعض ، بل يجب أن يؤخذ عمل كل طفل على أنه وحدة مستقلة ، كما يؤخذ عمله مأخذ الجد كعمل أى طفل آخر . ولا ينبغى أيضاً أن نقارن بين ما يفعله الطفل وبين ما نجده فى صور الكتب والمجلات والإعلانات الحائطية ، أو ما نشاهده من صور (فتوغرافية) . فإن هذه كلها نماذج لا تتفق مع نمو الطفل ، ولا مع سنه الفنية فى المرحلة الابتدائية .

الفصل التاسع

الخطة فى تعليم الرسم

ارتباط الموضوعات : تختلف طرق تعليم الفنون والعمليات التربوية المنطوية عليها باختلاف الخطط التى يتبعها المدرسون . وكثيراً ما يلاحظ أن هذا الاختلاف ليس وليد تفكير حر أصيل ، وإنما يتم نتيجة للمصادفات ، فعندما نستعرض كراسات الرسم فى فصل من الفصول بالمدارس الابتدائية أو الثانوية نشاهد موضوعات مشتتة ، فنجد الدرس الأول مثلا : رسم حديقة ، والثانى : قطار الرحمة ، والثالث : « القرداتى » ، والرابع : دراسة لزهرة ، والخامس : عمل مجموعة صامتة . فما العلاقة التى تربط هذه الموضوعات بعضها ببعض؟ وما الأسس التى انبنى عليها اختيار هذه الموضوعات وتفضيلها على غيرها ؟ إننا لابد أن نتوقع بين الموضوعات المختارة ارتباطاً خاصاً لكى نصل إلى تشكيل خطة تعليمية بالمعنى الصحيح . كما نتوقع تسلسل الموضوعات واشتراكها فى غرض واحد لكى تؤدى قيمتها كخطة تعليمية . فأى غرض يجمع هذه الموضوعات المتفرقة ؟

وإذا درسنا الأغراض نجدها كثيرة : فنها ما هو متصل بالمهارات الخاصة بالفن ، ومنها ما هو عام تستطيع مادة الفن وغيرها من المواد الدراسية أن تحققه . أما الأغراض المتصلة بالفن فتشتمل على القيم الفنية التى يجب أن تتوافر فى العمل الفنى لكى يصبح عملا فنياً بالمعنى الصحيح.

التكوين كغرض فنى : كل عمـــل فنى يتصف بجـــودة التكوين باعتباره إحدى صفاته الأساسية . والمقصود بالتكوين صفة «الجشتالت» السائدة فى العمل الفنى ، والتى تعطى له فردية تميزه عن غيره من التكوينات ، هى الصيغة أو السحنة أو الكل العام للعمل الفنى . ولا يعتمد التكوين فى الفن على الشكل دون الأرضية ، بل على علاقات جيدة بين الشكل وأرضيته . ويتضمن التكوين أكثر من الخطوط الخارجية للأشكال المرسومة فى الصورة ، يشتمل على الخطوط الخارجية للأشكال ، وعلى المساحات التى تحددها هذه الخطوط . والفراغات المتبقية حول كل هذه الأشكال . والكل الفنى لا يمكن الحصول عليه بمجرد إضافة هذه العناصر بعضها إلى بعض ، بل لابد أن تنساق كل عناصره فى وحدة جديدة لم يكن لها وجود من قبل بهذا الشكل . والتكوين فى هذه الحالة وحدة مندمجة لانستطيع تجزئتها إلى خطوط وأشكال وألوان ، دون أن تفقد صفاتها الأصلية . والتكوين الجيد محصلة لمجموعة كبيرة من العلاقات فى الألوان ، والمساحات والسطوح ، والأحجام . أساسها الإيقاع والتوافق اللذان ينتشران فى ثنايا كل هذه العلاقات فيربطان بينها ربطاً محكماً ، ويعطيانها فرديتها الموحدة .

والتكوين قالب توضع فيه الخبرة ، وتصاغ . وتظهر الخبرة ولها لون غالب ، وكذلك يظهر نوع التكوين فى الفن وله طابع غالب : فهناك تكوين يغلب عليه التوافق اللونى ، وتكوين يغلب عليه الإيقاع الخطى ، وتكوين آخر يؤكد الجانب الشعرى ، وتكوين يتميز بالهندسة ، أو الجانب المعمارى ، أو الزخرفى . . . إلى آخر ما يستطيع الإنسان أن يبتكره من تكوينات . لكن التكوين المتكامل أمل ينشده

الفنان ويحاول أن يحقق فيه كل الأسس الفنية ، الواعية ، وغير الواعية ، التي يستطيع الذهن الإنساني أن يدركها .

الغرض العام والخاص : من هذا نرى أن المدرس إذا كانت له خطة . فإننا نتوقع أن تحقق هذه الخطة الغرض العام المتصل بالتكوين . وفي نفس الوقت غرضاً خاصًّا وهو الصفة المميزة لهذا التكوين : كالتوافق أو التباين اللوني أو الإيقاع الخطي ، أو الجانب الشعري . أو الانفعالي . . إلخ . ولتحقيق هذه الخطة لابد للمدرس أن يتخير سلسلة من الخبرات توضع على شكل مشكلات . أو مواضيع . بحيث تهدف جميعها إلى تحقيق التكوين مع إبراز العلاقات اللونية المتوافقة . هذا إذا كان الانسجام اللوني هو الغرض الخاص من الخطة الذي يرغب المدرس تعليمه لتلاميذه . وبنفس الطريقة يستطيع أن يضع خططاً أخرى فيها التكوين كغرض عام ، والإيقاع الخطي . أو الجانب الشعري . أو الانفعالي ، أو المعماري ، أو الزخرفي . . . إلخ كأغراض خاصة . ولكل من هذه الخطط سلسلتها المناسبة من الموضوعات التي ترمي إلى تحقيقها.

خطة للتكوين اللوني : دعنا نختبر الموضوعات التي ذكرناها لنرى مدى صلاحيتها في تحقيق خطة هدفها التكوين اللوني المنسجم. فالموضوع الأول فيها هو الحديقة . والحديقة من طبيعتها موضوع لوني لما فيها من نباتات . وأزهار . وخضرة . ورمال . كلها ذات طابع لوني . إذاً هذا الموضوع يصلح كدرس من سلسلة الدروس التي تحقق الغرض من خطة التكوين اللوني .

الموضوع الثاني : قطار الرحمة . ويتميز هذا الموضوع بازدحام الناس

حول القطار . فالتجمهر . وتجميع الوحدات الكثيرة هو الأساس فى هذا التكوين . إذاً هذا الموضوع لايصلح أن يكون بين هذه السلسلة . ولو أنه ببعض التكييف يمكن أن نراه من زاوية لونية . كما أكدنا فيه ألوان الزينات فى المحطة . وفى الأماكن التى مر خلالها . وكذلك فى ألوان الزهور التى ازدان بها القطار . وألوان البضائع التى كان محملا بها ، وهكذا . ومع ذلك فليست هذه هى الطبيعة الغالبة على الموضوع ، ومن المستحسن استبعاده . والموضوع الثالث : « القرداتى » لايغلب فيه جانب اللون بقدر ما يتميز بالحركة . وتجميع الأشخاص فى شكل دائرى حول القرداتى . وعلى ذلك لايصح هذا الموضوع أن يكون ضمن السلسلة . والموضوع الرابع : دراسة زهرة ، وهى فى طبيعتها لونية . وكذلك موضوع : الطبيعة الصامتة . يمكن بحسن اختيار مجموعة من الخضروات ، ذات الألوان الغنية أن ينجح هذا الموضوع فى تحقيق غرض التكوين اللونى .

انتشار القيمة المدروسة : يتضح مما سبق أن الموضوعات يمكن أن تتناسب مع غرض معين أو لاتتناسب . ووظيفة المدرس فى الحقيقة اختيار سلسلة من الموضوعات المنسجمة ، المترتب بعضها على البعض ، والتى تهدف فى مجموعها إلى تحقيق غرض موحد . بحيث يضمن أن ينمو التلميذ إذا مادرسها . الواحد بعد الآخر . نمواً مطرداً . يتخلله التعمق التدريجى فى فهم كنه هذه العلاقة المقصودة . و إذا نجحت الخطة ضمنا انتشار هذه القيمة المدروسة من المحيط الضيق لهذه الموضوعات إلى سائر الجوانب المشابهة فى الحياة . التى يمكن أن تتضمن هذه العلاقة. فالعالم الشكلى يمكن أن يرى على أنه تكوينات لونية : فالملابس ، وأثاث المنزل ،

والجدران ، والخضرة ، والبحار ، والسماء ، والرمال ، والمبانى ، وكل ما أعطته لنا الطبيعة ،أو خلقه الإنسان، يمكن أن يرى خلال إطاره اللونى . ويصبح العالم المرئى فى هذه الحالة بالنسبة لشخص حساس بالألوان كسيمفونية ألوان . فكأن وظيفة الخطة فى هذه الحالة أن تتناول الأغراض الخاصة بالدراسة ، والفحص ، والتأمل . وذلك بقصد الوصول من الخاص إلى العام ، ومن الجزئى إلى الكلى . على أن المأمول بعد ذلك أن يتمكن المتعلم من أن يرى العام فى الخاص ، والكلى فى الجزئى . بمعنى أدق : إذا نجحت خطة التكوين اللونى أكسبت المتعلم صفة ملازمة وهى قدرته على رؤية العالم المحيط وهو مغمور بعلاقات لونية ، فإذا ما رآه كذلك ، وتأثر به، أمكنه التعبير مرة ثانية عما رأى وأحس بلغة الفن اللونية . فكأن الفن يرقى من رؤية الفرد للعالم المحيط ، وهذه الرؤية تزيد استمتاع الفرد بالفن . وتسير عملية التفاعل هذه فى مد وجزر ، وأخذ ورد، ما دامت بالفرد حيوية تنبض ، وما دامت قدرته على النمو فى ازدياد مطرد .

موضوعات لخطط متنوعة : يمكن أن يسير المدرس ، فى تنظيمه لخطط مختلفة ، ذات أغراض متنوعة ، على مثل هذا المنوال . وفيما يلى أمثلة لموضوعات تتناسب مع خطط ذات أهداف مختلفة ، تصلح لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، أو الثانوية [١] :

---

(١) راجع ما ذكرناه بشكل مفصل عن خطط التدريس فى كتاب أصول التربية الفنية . الباب الرابع ، وكتاب : قضايا التربية الفنية ، الباب الثالث (٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣) والثقافة الفنية والتربية، الباب الثالث (٩ ، ١٠) وطرق تعليم الفنون، من ص ١٩٣ – ٢٢١ ، وتجارب فى التربية الفنية ، والرسم فى المدرسة الابتدائية .

١ – موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين اللونى ذو الطابع التعبيرى : وجه البلياتشو وجه الأراجوز ، عروسة المولد ، قناع .

٢ – موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين مع تأكيد الحركة : العدو ، سباق الموانع ، سباق الخيل ، أو حلقة ذكر ، حفلة راقصة ، الكراسى الموسيقية . أو الملاكمة ، المصارعة اليابانية ، مصارعة الثيران .

٣ – موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين مع إبراز الجانب الانفعالى (المأساة) : شمشون الجبار ، موقعة دنشواى ، الثورة العرابية ، طابور المرضى أمام المستشفى .

٤ – موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين المعمارى : الصلاة فى الجامع ، بناء العمارة ، الشارع ، منظر القاهرة من فوق المقطم .

وهكذا نستطيع أن نتبين من الأمثلة المتقدمة أن كل خطة يجب أن يكون لها هدف خاص تتميز به ، وهذا الهدف لا يتم تحقيقه إلا بسلسلة من الموضوعات المتناسبة التى تعطى فى تتابع ، وفى كل درس منها يتحقق الغرض من الخطة إلى درجة ما .

أسس تتابع الموضوعات : إن تتابع الموضوعات فى كل خطة يتوقف على طبيعة كل موضوع ، ومدى قدرته على إكساب التلاميذ نقطة معينة . فإذا كانت هذه النقطة أيسر على التلاميذ من غيرها فمن الأفضل أن تأتى أولا ثم يليها الأصعب ، فالأصعب : فالمحسوس مثلا أيسر على صغار التلاميذ من المجرد ، وخبرة التلميذ المباشرة تيسر عليه إدراك معنى « التعميم » ، وما هو فى صميم بيئة التلميذ أقرب إلى إدراكه مما ليس فى بيئته . ففى ترتيب سلسلة من الموضوعات ، من الأصح إذاً أن نبدأ بالمحسوس وننتهى بالمجرد ، ومن الخبرة المباشرة وننتهى بالتعميم ، ومن الواقع وننتهى بالخيال ، ومن الإدراك الحسى (perception) وننتهى بالإدراك

الكلى (conception) ، ومن المعلوم وننتهى بالمجهول . على أن هذه المبادئ تتفق مع مرحلة التعليم الثانوى ، وكلما صغر سن التلميذ أمكن تكييفها بما يتفق مع النمو فى هذه المرحلة . فالطفل الصغير قد لا يهتم كثيراً برؤية « دكان الفاكهى » قبل أن يرسمه ، على حين أن المراهق يميل إلى أن يرى هذا الدكان قبل رسمه . هذا لأن الطفل الأول خيالى ، لايتقيد كثيراً بالواقع ، فى حين أن الطفل الثانى واقعى ، ويتحرى طبيعة الأشياء كما هى مرئية .

ارتباط الخطة بالوسيلة : على أن تحقيق أى خطة من الخطط السابقة يتطلب اختيار وسيلة ملائمة لهذا التحقيق ، والمدرس الذى يفهم أهدافه تماماً يدرك الغاية والوسيلة معاً ، على حين أن المدرس الذى لايدرك هذا الارتباط كثيراً ما يرى الغاية فى ناحية ، والوسيلة فى ناحية أخرى . مثال ذلك : مدرس من طلبة معهد التربية الفنية للمعلمين كان يعطى موضوعاً فى أثناء مدة التمرين العملى والغرض منه التكوين اللونى ، واستمر التلاميذ يرسمون الموضوع بالقلم الرصاص ، ثم أخذوا فى التظليل ، وقد كان التلاميذ طوال الوقت ينزعون إلى تحقيق غاية غير تلك التى أرادها المدرس . إذ أن التفكير بالقلم الرصاص يخالف التفكير بفرجون مغمور فى لون . والعلامات الخطية التى يحدثها القلم ، تخالف تماماً المساحات اللونية التى تستطيع الفرشة أن تحدثها . والانفعال الأول الذى يصاحب التنفيذ بالقلم ، غير الانفعال الذى يصاحب التنفيذ باللون . وإذا بدأ التلميذ الرسم بالقلم ، ثم قام بالتلوين بعد ذلك ، فإن التلوين فى هذه الحالة يصبح إضافة سطحية ، عارضة ، لاتنتمى إلى الأشكال ، وغريبة عن الانفعال الأول فيسجلها التلميذ

بطريقة آلية ، وبدون إحساس . هذا إلى أن التفكير على هذا النحو غالباً ما يكون عملية تكرار أو إعادة مملة لماسبق أن سجله التلميذ فى الكراس.

درس الرسم وحدة فنية : الواقع أن « درس الرسم» سواء أكان ذا غرض لونى ،أو انفعالى ، أو أى غرض من الأغراض المتقدمة ،هو نفسه عمل فنى ، هو أشبه بمسرحية تحتاج إلى مخرج قدير لكى يوحد بين أطرافها ،ويصوغها فى القالب الذى يتلاءم مع عقلية التلاميذ . والمدرس أو المخرج الناجح يتمكن عند اختياره للموضوع ، وإلقائه على التلاميذ ، وتحضيره لوسائل التنفيذ ،وإعداده لجو حجرة الرسم ، ثم توجيهه لتلاميذه بعد كل ذلك ، من أن يغمر كل هذه الأطراف بالغرض الفنى الخاص الذى يهدف إلى تحقيقه . وقد سبق أن تحدثنا عن اختيار الموضوع ، أما عن إلقائه : فلا يصح أن يكون الموضوع لونيا ويتحدث المدرس فى شرحه طوال الوقت عن بعض المعانى الأدبية فيه ، أو عن قيمة هذا الموضوع من الناحية الأخلاقية أو حتى عن أى غرض فنى آخر يصح أن يستخدم فيه هذا الموضوع .لأن كل هذه المعانى، وإن وجدت ، ليست الهدف.وذكرها قد يضعف من الغرض الأصلى ، ويشتت انتباه التلاميذ . بل ينبغى أن تترجم فى الشرح كل علاقات هذا الموضوع ترجمة لونية ،ليدرك التلاميذ عناصر الموضوع كعلاقات لونية ، أو كمجموعة من الألوان التى تنتظم فى تكوين . ثم إذا جاء دور التنفيذ فينبغى أن يكون لدى التلاميذ الخامة والوسيلة المتناسبتان ، فما دام الغرض لونياً[1] ،فينبغى أن يعطى التلاميذ فرجوناً ،

(١) تدريس اللون من المشكلات المعقدة التى لا يتسع المقام لشرحها فى هذا المجال ، وقد عالجها المؤلف بصورة مفصلة فى : « التوافق اللونى – معناه وطريقة شرحه للتلاميذ » =

وتحضر أمامهم الألوان ذات التركيب النقى الأخاذ ، أو ما شاكل ذلك من الخامات . أما الوسائل الأخرى : كالقلم ، أو الفحم ، أو المداد ، فلا تتناسب مع الغرض . وعندى أن التلاميذ ينبغى أن يُعوّدوا الرسم باللون مباشرة دون أن يسبق هذا تخطيطات . فذلك يساعدهم على تحقيق الغرض بطريق مباشر لا التواء فيه . ويقدمهم بشكل تلقائى للعالم اللونى دون افتعال . أما عن خلق الجو الملائم فى حجرة الرسم ، فالواجب عندما تكون خطة المدرس لونية أن يصبغ الجو العام بهذه الصبغة . بمعنى آخر ، ينبغى على المدرس أن يحول المجال الذى يفكر فيه التلاميذ إلى بيئة لونية يستطيعون التفاعل معها ، وتشرب قيمها فى أثناء انشغالهم بالتنفيذ . وهذه البيئة يستطيع المدرس أن يخلقها معتمداً على مختارات من الأمثلة الجيدة التلوين من منتجات التلاميذ ، ومن الفنون القديمة والحديثة التى تتلاءم مع طبيعة الموضوعات ، وأنواع التوافقات التى يشعر المدرس بقيمتها فى تنمية الحساسية اللونية لدى التلاميذ . ثم على المدرس من آن لآخر أن يشير فى توجيهه إلى عينات من تلك الأمثلة ليساعد التلاميذ على التفكير فى حل مشكلاتهم اللونية على ضوئها ، على أن يراعى ألا يؤدى ذلك إلى نقل آلى من جانب التلاميذ ، بل إلى توسيع لخبرتهم بالموضوع . وبمراعاة هذه الملاحظات فى درس الخطة ، يضمن المدرس أن الهدف من الخطة يتحقق تدريجياً .

= الثقافة الفنية والتربية ص ٢٥٦ وكذلك فى : « اللون ، مغزاه ، وطرق تدريسه » قضايا التربية الفنية ص ١١١ . وتتأثر الخطط بمفاهيم التوافق والتباين والتنغيم الذى أخذ صوراً جديدة فى الفن الحديث بمدارسه المختلفة .

الفصل العاشر

الخطة فى تعليم الأشغال اليدوية

أسئلة تتطلب الإجابة : ذكرنا فى عرضنا للخطة فى تعليم الفن أن التكوين عامل أساسى ، يدخل كأرضية مشتركية كل الأغراض الفنية التى نسعى إلى تحقيقها . وقلنا إن عامل التكوين يتحقق عن طريق اللون أو المساحة أو الخط أو الكتلة ، أو أية وسيلة من وسائل بناء العمل الفنى التى نتعلمها عن طريق دراستنا لطبيعة العمل الفنى ، ولعلم الجمال ، وللنقد الفنى . وكان هدفنا فيما سبق أن نبحث عن الأساس المنطقى وراء تنظيمنا للخطة فى دروس الرسم . وفى هذا الفصل نحاول الإجابة عن الأسئلة التى تستثار دائماً عند التفكير فى وضع خطة فى تدريس الأشغال : فهل الأسس التى أقمنا عليها الخطة فى تدريس الرسم هى نفس الأسس التى ينبغى أن تقوم عليها الخطة فى تدريس الأشغال ؟ وهل موقفنا من الخامات التى تحتاج إلى مهارات خاصة تسبق عملية الابتكار : كالخشب ، والصوف ، والخيزران . يتعادل مع موقفنا من خامات كالطين والورق ؟ وهل طريقة التصميم على الورق قبل التنفيذ ، المتبعة فى كثير من المدارس صحيحة من الوجهة التعليمية ؟ ومتى يمكن أن نعرض أمثلة من التقاليد الفنية على التلاميذ ؟ وإلى أى حد يترك اختيار موضوعات الخطة للتلاميذ أنفسهم ؟ ومتى يمكن ربط خطتنا سواء فى تدريس الرسم أم الأشغال بالموضوعات المستمدة من المناسبات الاجتماعية الطارئة؟

أسس واحدة فى الرسم والأشغال : الواقع أن الأساس الذى طبقناه فى دروس الرسم ينطبق كذلك فى دروس الأشغال . فى الخامات التى لانحتاج إلى مهارات خاصة تسبق عملية الابتكار : كالطين ، والورق الملون ، والسلك ، وسيقان الذرة ، والبوص ، وما إلى ذلك . ويمكن أن ينظم المدرس سلسلة من الموضوعات لتحقيق التكوين باستخدام إحدى الوسائل الفنية المتقدمة التى تتفق مع إحدى الخامات المذكورة . فالورق الملون يعطينا مساحات لونية ، والسلك علاقات خطية ، وسيقان الذرة والبوص تركيبات معمارية . ويمكن أن تكون أغراض الدروس فى هذه الخامات حسب ترتيبها المذكور كالآتى :

١ ــ تكوين مع تأكيد المساحات اللونية ، ٢ ــ تكوين مع إبراز العلاقات الخطية (أو الإيقاع الخطى) ، ٣ ــ تكوين مع العناية بالتركيبات (أو الكتل) المعمارية . ويمكن للمدرس أن يتخير على ضوء الأغراض المتقدمة ، والخامات التى تتناسب معها ، سلسلة من الموضوعات التى تتدرج من السهل إلى الصعب ، وتتفق مع الخامة ، وتحقق الغرض المنشود فى كل حالة .

المهارات جزئية وتكتسب بطريق عرضى : أما من جهة الخامات التى تحتاج فى صياغتها لبعض المهارات الخاصة : كالخشب ، والخيزران ، والصوف وما إلى ذلك فإن هناك رأياً يقول : إن الطالب لايمكنه أن يبتكر فيها إلا إذا دربناه أولا على قواعدها الأولية : (كالتعشيق) ، والنشر على الزاوية ، واستخدام الأزميل فى الحفر والتفرية ، (فى حالة الخشب) ، أو ما يعادلها فى الخامات المشابهة . على هذا الأساس ينادى أصحاب هذا الرأى بضرورة صياغة هذه المهارات الأولية فى شكل تمارين ، يتدرب الطالب فى كل تمرين منها على

إحدى هذه المهارات : فدرس على النشر ، وآخر على (التعشيق)، وثالث على (المسمرة) ، ورابع على التغرية ،يمكن أن تكون جميعها سلسلة من التدريبات التى ينبغى أن تسبق عمل منضدة ، أو سلة مهملات . ويسود هذا الرأى المدارس الصناعية التى تهدف فى غايتها إلى تعليم النجارة وما يماثلها كصنعة . ولكن يقابل هذا الرأى ، إذا ماطبقناه فى التعليم العام باعتراضات شديدة . إذ أن الغاية من دراسة الأشغال اليدوية فى التعليم العام ليست إتقان صنعة معينة ، بل هى تعويد التلاميذ التفكير بالخامات ذات الأبعاد الثلاثة تفكيراً مدعماً بالأسس الفنية . وهذه الغاية تشمل جانبين : (ا) الجانب الابتكارى عن طريق استخدام هذه الخامات . (ب) الجانب التذوقى الذى ندرك فيه قيم الإنتاج ، ونميز فيه الإنتاج الفنى الجميل من غيره . فالأشغال اليدوية فى التعليم العام هى فى الحقيقة مادة ثقافية تنمى الحساسية الجمالية التى تمكننا من تقدير الجمال ، والاستمتاع به . وحسن اختيار منتجات الإنسان التى تتفق مع الذوق السليم . فإذا ما لجأنا فى تدريسها حينئذ إلى القواعد والمهارات الخاصة بها منعزلة عن مشكلات التذوق الكلية . لما أدت الغرض من ورائها .بل إن هذه الطريقة توصلنا إلى تغليب الجوانب الآلية على الجوانب الابتكارية.

وإذا طبقنا أحد المبادئ الحديثة فى التربية وعلم النفس ، الذى ينادى بإعطاء المشكلة ككل ثم الانتقال من ذلك إلى التفاصيل أو الأجزاء على هذا الوضع ، وجدنا أن القواعد والمهارات الخاصة باستخدام الأدوات هى فى الحقيقة تفاصيل ، وعلى ذلك فإنها تنمو بطريق عرضى نمواً مصاحباً لنمو التفكير فى استخدام الخامة فى حل مشكلات كلية فى الفن . فالتلميذ

يتقن عملية النشر المضبوط بشكل غير مباشر كلما مارس هذه العملية فى أثناء محاولة عمل صندوق ، أو مشجب ، أومقعد ، أو منضدة من الخشب . أى عند حله لمشكلات كلية فى النجارة . وتعلم القواعد ، والمهارات الجزئية ، سابقة لتلك المشكلات الكلية ، فيه افتعال وقلب للوضع . ومن البديهى أننا لانستطيع أن نعلم السباحة لأى إنسان عن طريق تدريب يديه و رجليه خارج الماء ، ثم بعد ذلك نلقى به فى اليم ، فالنتيجة الحتمية لذلك هى الغرق . ولكننا لو مكناه من مزاولة قواعد السباحة وهو يحاول العوم داخل الماء ، فالمتوقع أن يستفيد من هذه القواعد فى خلال محاولة رفع نفسه على سطح الماء ، أى عند حله لهذه المشكلة الكلية . وتعلم النجارة يشبه تعلم السباحة ، أو تعلم ركوب الدراجة ، أو قيادة السيارة . لايستطيع أن يتعلم الإنسان تفاصيله (تعلماً منتجاً) وهى منعزلة عن العملية الكلية نفسها .

ولعل من المفيد أن نذكر فى هذا المجال أن التدريب على مهارة معينة ليس له قيمة إلا إذا شعر المتعلم من جانبه بارتباطه بالمشكلة الكلية التى يعالجها ، وأحس بحاجة لهذا التدريب الجزئى الذى إذا ما أتقن عمليته ضمن تحسناً كبيراً فى المستوى العام لإنتاجه . والمثل على ذلك واضح فى بعض الألعاب الرياضية : فقد نتبين عند لعبنا (للبنج بنج) مثلاأن اليد لم تكتسب بعد مهارة فى صد الكرة كلما جاءتنا فى جانبنا الأيسر . وعلى ذلك يمكن فى أثناء التمرين أن نطلب من مدربنا أن يرمى لنا الكرة فى هذا الاتجاه عدة مرات حتى نمارس الصد فى الاتجاه المضاد . فالتدريب هنا المقصود منه النمو فى ناحية جزئية نشعر فيها بضعف نسبي يؤثر فى

تأديتنا للعملية الكلية ، فكأنه بذلك وسيلة تساعدنا فى الوصول إلى غاية أكبر ، وعلى ذلك لاينبغى أن نعالجه كغاية فى ذاته .

نستخلص مما تقدم أن المهارات فى القطع ، (والتعشيق) ، والتغرية ، والحفر ، مشكلات جزئية ، وتكتسب بشكلٍ عرضى فى أثناء ممارسة عمليات كلية فى النجارة . وينبغى حينئذ أن تنظم خطة النجارة على هيئة سلسلة من الموضوعات (كمشجب ، أو رف كتب ، أو إطار صورة ، أو سلة مهملات . . .) ويستحسن أن نختار هذه الموضوعات على أساس : (ا) الحاجة العملية (ب) التدرج من السهل إلى الصعب بالنسبة إلى قدرة التلاميذ وخبراتهم السابقة فى عمليات النجارة ، والمهارات التى تتطلبها هذه الموضوعات . (حـ) التصميم الجمالى الذى يضمن تحقيق الأسس الفنية فى تنفيذ هذه الموضوعات . ويمكن أن نصمم خططاً فى الخامات الأخرى المشابهة كالخيزران ، والصوف ، مراعين نفس هذه المبادئ .

التصميم والتنفيذ عملية موحدة : ويسوقنا الحديث فى المهارات المتعلقة بالنجارة أن نتحدث عن مشكلة التصميم التى تثار دائماً فى تدريس النجارة وما شاكلها من الحرف الفنية ، وهى تعد حسب منطقنا فى هذا المقام مهارة كالمهارات الجزئية السابق ذكرها . والمتتبع لتطور تدريس الأشغال اليدوية فى المدارس يشاهد أن هناك أكثر من رأى فى هذه المشكلة : فيؤمن الذين يعلمون النجارة كمهنة تخصص مثلا بأنه من الضرورى أن يدرسوا التصميم للتلاميذ على الورق قبل التنفيذ بالخشب . وحجتهم فى ذلك اقتصادية أكثر منها تعليمية . فتقرير التلميذ لما سيقوم بتنفيذه قبل

عملية التنفيذ، فيه تدريب على نوع من التفكير المنطقى، واقتصاد فى الوقت، وضمان لعدم ضياع كميات من الخشب فى تجريب غير مضمون النتائج. أضف إلى ذلك أنه يمكن للمدرس أن يشترك مع التلميذ نظرياً فى فحص التصميم ومعرفة إمكانياته من ناحية التنفيذ، كما أن المدرس يستطيع أن ينقده من الناحية الجمالية ؛ فيضمن بذلك أن التنفيذ سيحقق الأهداف المنشودة دون ضياع . وهذه الطريقة يتبعها المهندسون فى رسم تصميمات الكبارى، والمنشآت، والعمارات، قبل تنفيذها، وهم لايستطيعون البدء فى التنفيذ مباشرة بدون أن يسبق ذلك تصميم مدروس على الورق، إذ أن فى هذا خسارة مادية لايمكن التغاضى عن قيمتها .

ويعترض على هذا الرأى، إذا ما طبقناه فى التعليم العام، بعدة اعتراضات :

أولا : إن التصميم على الورق هو تعميم، والتعميم لايمكن استخراجه دون أن يكون عند التلميذ خبرة عملية سابقة بما سيعمم منه . والملاحظ عندما يترك التلاميذ يصممون دون خبرة سابقة بالتنفيذ، فإنهم يضعون تصميمات تحتاج إلى قراءات خاصة، وتحليل دقيق حتى يفهم مضمونها . وذلك لأنهم لم يتعلموا الطرق الاصطلاحية فى التصميم . وهذه الطرق فوق مستواهم بكثير، ولاحاجة لغير المتخصص أن يدرسها . ولذلك فهى لا تتناسب مع مستوى الدراسة فى التعليم العام . أضف إلى هذا أن التصميم ينبغى أن يقوم على إمكانيات التنفيذ وحدود الخامة التى سينفذ بها أى موضوع، فالتعميم دون سابق دراية بهذه الحدود يجعل التلميذ يذهب بخياله إلى أوضاع لايستطيع تنفيذها . ومن المعروف أيضاً أن مشكلات رسم

التصميم فى الورق ، تخالف مشكلات وضع الرسم على الخشب للتنفيذ .

ثانياً : إن الوقت كله المحدد لدراسة الأشغال بالتعليم العام لايسمح بمثل هذا التخصص الفرعى ، أى بإتقان عملية التصميم بمفردها ثم التنفيذ .

ثالثاً : يمكن أيضاً اعتبار التصميم مشابهاً للمهارات التى سبق الحديث عنها ، أى اعتباره كالنشر ، أو (التعشيق) ، أو التغرية . أو الحفر ، وهو إذا اعتبرناه كذلك ، يمكن اكتسابه حينئذ بالممارسة فى أثناء عمليات التنفيذ لمشكلات كلية عملية فى النجارة . أى أن التصميم فى هذه الحالة عملية جزئية ، تراعى حينئذ فى أثناء عمل منضدة أو رف كتب .

وتمهد الاعتراضات السابقة لرأى آخر أكثر ملاءمة . يشير هذا الرأى إلى أنه فى الحالات التى يرى ضرورة البدء بالتصميم قبل التنفيذ حرصاً على عدم ضياع الخشب بالمحاولة والخطأ ، والخبط العشوائى : ينبغى أن يكون التصميم بخامة معادلة فى التجسيم لخامة الخشب : (كالكرتون) ، أو الورق المقوى ، أو الطين ، حتى يحدث انتقال من أثر التصميم إلى التنفيذ ، عن طريق إدراك التلميذ بسهولة للعلاقة بين التصميم بالطين مثلا والتنفيذ بالخشب . ولكن يعترض على هذا الرأى بأن مشكلة الطين أو (الكرتون) مشكلة من نوع آخر ينبغى أن تدرس فى ذاتها ولذاتها لا كوسيلة لمشكلات أخرى . فتجسيد الطين يخالف قطع الكرتون أو قص الورق ، وهذه العمليات الثلاث تخالف تماماً نشر الخشب ، وإن اشتركت جميعها فى الشكل النهائى للنتيجة .

وهناك رأى ثالث ينادى بوجوب ممارسة التصميم أو الرسم بعد عملية التنفيذ ، فإذا ما أتقنت عملية التنفيذ ، وفهمت إمكانياتها ، أمكن ترجمتها

بالرسم على الورق . وهذا الرأى أسلم بلا ريب من الرأى الأول من ناحية استخراج التصميمات من الخبرة المباشرة ليمكن استخدامها فى خبرات أخرى مقبلة . وتتوقف قيمة هذا الرأى على أسلوب المدرس واهتمامه ، ليضمن أن التلاميذ سيحسون بأنهم يؤدون عملا جديا لا ملئاً لفراغ الوقت ، الذى قد يلتجئ إليه المدرسون بحجة عدم وجود الخامات .

هذه آراء مختلفة ، وكل منها له وجاهته ، وما يستند عليه من أسس ، ولكن من المفضل فى التعليم العام ، كما نعتقد ، أن يعود التلاميذ مزاولة التصميم فى أثناء عملية التنفيذ دون أن يسبق هذا تخطيطات على الورق . وأن يدمج التصميم والتنفيذ فى عملية واحدة حتى يتعود التلاميذ التفكير بالخشب تفكيراً فنياً أساسه التصميم ، أو التكوين عن طريق المساحات الهندسية المتناسبة . والمقصود بهذا الوضع أن نخضع خامة الخشب للتفكير الفنى باليسر الذى نخضع به خامة كالطين ، أو الورق الملون ، أو ألوان الجواش ، أو ما شاكل ذلك .

تعرض التقاليد الفنية وقت الحاجة : وفيما يتعلق بالتقاليد الفنية فى مثل هذه الخامات المحتاجة لمهارات خاصة ، فينبغى ألا تقدم التقاليد إلا وقت الحاجة إليها ، وينبغى أن تراعى عند تقديمها اختيار أمثلة متعددة تتفق مع المشكلات التى يعالجها التلاميذ ، إذ من الخطأ أن نقصر تقديمنا للتقاليد على مثل واحد ، أو على أمثلة لا صلة لها بنوع المشكلة التى يعالجها التلاميذ ، كما أنه ينبغى أن تقدم هذه الأمثلة بالشكل الذى يستثير تفكير التلاميذ وحساسيتهم الفنية ، ويساعدهم على حل مشكلاتهم بأساليبهم الخاصة الأصيلة . أما إذا لاحظنا عزوف التلاميذ كلية عن

أفكارهم الأصلية . واستعارتهم أفكاراً بعينها من الأمثلة المعروضة، استعارة آلية ، فمن المحتمل فى هذه الحالة . أن يكون هناك خطأ فى طريقة عرض الأمثلة . والمتوقع فى مثل هذه الحالة أن تكون طريقة العرض قد عجزت عن تحريك خيال التلاميذ ، واستثارة تفكيرهم ووجدانهم . والغاية الأصلية من عرض الأمثلة هى محاولة رفع مستوى تفكير التلاميذ وتذوقهم ، بما تؤديه هذه الأمثلة من تحد للتلاميذ ، وليس المقصود أن ينقلوا صوراً آلية منها ؛ ويرمى المدرس بعد ذلك فى توجيهه إلى تعويد التلاميذ :

(ا) نقد تصميماتهم العملية نقداً فنياً حتى يضمن الارتقاء بمستواها الفنى ، كما يضمن أن التلميذ سيوفق فى تحقيق فكرته وتقل أو تنعدم بذلك التجارب العشوائية . (ب) اكتساب الدقة فى استخدام الأدوات والعدد استخداماً صحيحاً فى أثناء العمل حتى يتمكنوا من الحصول على نتائج متقنة . (حـ) ربط عادات العمل ومهاراته المصاحبة بما يتناسب معها من مشكلات الحياة .

اختيار الموضوعات يرتبط بالهدف من الخطة : والآن ننتقل إلى الحديث عن مشكلة اختيار الموضوعات سواء فى الخطة التى تتطلب مهارات خاصة أو فى غيرها . فهل يترك أمر الاختيار للطالب ، أو للمدرس ، أو للاثنين معاً ؟ والجواب على ذلك أن الموضوعات وسائل وليست غايات ، والمدرس يستعين بها عادة ليحقق الغاية من الخطة التى وضعها . فإذا ترك للتلميذ الحرية المطلقة فى الاختيار ففى هذه الحالة قد يتخير موضوعات لاتتمشى مع تحقيق الخطة ، أو تكون فوق أو تحت مستواه بكثير من ناحية التنفيذ ، لاسيما فى الخامات المحتاجة

لمهارات خاصة ، وفى هذه الحالة يكون اختيار التلميذ للموضوعات مضيعاً للوقت ، وغير محقق للأهداف المنشودة . أما إذا استطاع المدرس أن يمكن التلاميذ من اختيار موضوعات من النوع الذى يتفق مع تحقيق الغرض من الخطة ، وهذا أمر عسير ، فى هذه الحالة وحدها يجدر به أن يتركهم يختارون الموضوعات التى سيقومون بتنفيذها . ويلاحظ أن عبء المدرس فى الحالة الثانية سيكون صعباً ، ومعقداً ، وخصوصاً كلما ازداد عدد تلاميذ الفصل . إذ أن كل موضوع يحتاج إلى دراسة من وجهة نظر الغرض من الخطة . فلو فرضنا أن كل تلميذ من الخمسين الموجودين فى الفصل تخير موضوعاً مختلفاً عن موضوع أى تلميذ آخر ، فسيقع على عاتق المدرس فى هذه الحالة عبء ثقيل ، فلا بد له من أن يشترك مع كل طالب فى دراسة موضوعه وتمكينه من ترجمته فنياً من وجهة نظر الغرض من الخطة . وهذا أمر غير متيسر فى التدريس الجمعى ، فى الفصول التى تزيد على خمسة عشر طالباً . أما إذا كان عدد الطلبة لايزيد على خمسة عشر مثلا ، فمن المحتمل أن يؤدى هذا إلى نتيجة ذات قيمة من الناحية التربوية ، وهذه النتيجة تزداد قيمة فى التعليم العالى عنها فى التعليم العام .

نرى إذاً أن ترك الحرية المطلقة للتلاميذ فى اختيار الموضوعات كمبدأ له خطورته ، والحرية غير الموجهة نحو غاية ليست فى الحقيقة حرية . ويلاحظ أن التلاميذ إذا تركوا لاختيار الموضوعات فإنهم يلجئون عادة لما سبق أن قاموا بتنفيذه قبل ذلك للاستسهال . فهم يميلون إلى تكرار ماضيهم بشكل آلى ، دون إعادة تشكيله بما يتفق والأوضاع الجديدة التى يواجهونها ؛ وفى هذا ضياع لفرص التعلم الصحيح .

ومن الموضوعات أيضاً ما يمكن اقتباسه من المناسبات الاجتماعية الطارئة : كالمولد النبوى ، وشم النسيم ، وذكرى ٢٣ يوليو ، أو من المناسبات التى يقوم الطلبة بدراستها فى المواد الأخرى : كحياة البدو ، أو الزنوج ، أو حرب طروادة ، أو الثورة الفرنسية . ويراعى أن نستعين بمثل هذه المناسبات إذا كانت الموضوعات المختارة منها تتمشى مع الخطة التعليمية التى نقوم بتدريسها . أما إذا كنا نسير فى خطة لها هدف معين ، وكانت طبيعة الموضوعات المستمدة من المناسبات الطارئة ذات هدف آخر . فى هذه الحالة ينبغى أن نسير فى خطتنا دون أن نفتعل الربط بالمناسبات .

الفصل الحادى عشر

أسس المشروع الجمعى فى تدريس الفنون

مقدمة : تبينا فى الفصلين السابقين بعض الأسس التى ينبغى أن تراعى عند وضع خطة تعليمية لمجموعة من الدروس فى الرسم والأشغال وذلك فى أنواع الخامات التى ترتبط بها مهارات تقليدية خاصة : كالخشب . والخيزران : والجلد . والسجاد . والنسيج . أو مهارات تتغلب فيها الناحية الفردية : كالطين . والورق . وخامات الرسم المختلفة . على أن هذه الخطط التى ذكرناها لاتتعدى الاشتغال بخامة واحدة . كما أنها خطط ذات طابع فردى . ولكن هناك نوعاً آخر من الخطط نستخدم فيه خامات متعددة فى وقت واحد ، ويشترك فيه أكثر من فرد . وهذا النوع يطلق عليه « خطة المشروع الجمعى » . وهذه التسمية تتضمن العمليات المختلفة التى تتم فى تتابع منطقى منظم لتحقق غاية جماعية . وخطة المشروع الجمعى تهدف إلى تدريس الفنون (الرسم والأشغال) كوحدة مرتبطة بسائر الجوانب الأخرى من الخبرة التى لها صلة وثيقة بهذه الفنون . فليس القصد من ورائها إذاً هو تلقين مهارة معينة ، (إذا كان من المستطاع تلقين المهارات) ، أو تدريب خاص للوصول إلى تحقيق غاية فنية بحتة . وإنما القصد من هذه الخطة هو تربية الفرد تربية كلية عن طريق الفنون . وعلى ذلك فإننا سنجد بالبحث أن نقط التركيز والتوجيه فى هذه الحالة ، تختلف قليلا عن نقط

التركيز والتوجيه فى حالة الخطة التعليمية ذات الأهداف الفردية، والخامة الواحدة . وتقوم خطة المشروع الجمعى على بعض الأسس الحديثة فى علم النفس التعليمى : كالتفكير العلمى ، ونظرية « الجشتالت » ، وأحد مبادئ التعلم الحديثة الذى ينادى « بالتعلم عن طريق العمل » ، كما تستند إلى بعض آراء الفلاسفة القدامى كأفلاطون الذى أكد منذ قرون قيمة الفن وأثره فى تربيه الفرد ، وسنجمل فيما يلى شرح هذه الأسس .

أولا : خطوات التفكير العلمى : وخلاصتها ، كما سبق أن أوضحنا ذلك فى الباب الأول ، أن الإنسان لايستطيع أن يفكر إلا إذا كانت لديه مشكلة حية تدفعه إلى التفكير . فإذا ما وجد هذا الدافع نراه بعد ذلك يحدد المشكلة ، ثم يفرض الفروض المختلفة التى تتفق مع حل المشكلة ، ثم يتخير منها أكثرها احتمالا للتحقيق ويحاول تحقيقه بالتجربة العملية . فإذا ما تحقق تكون المشكلة قد حلت ، وإذا لم يتحقق عليه أن يستبدل بالفرض آخر ، أو يعدل الفرض المختار ، ويقوم بعمل تجربة عملية فى كل حالة ليتبين مدى صحة فرضه . ويستمر فى تأمله وفى اختباراته إلى أن يتثبت بالبرهان العملى أن الفرض المختار صحيح ، فيبدأ حينئذ فى تعميمه وإطلاقه . وقد تناول بعض العلماء هذه الخطوات وحاولوا تطبيقها عملياً فى التعليم تحت أسماء مختلفة منها : طريقة المشكلة وحلها ، وطريقة البحث العلمى ، وطريقة المشروع . وأصبحت طريقة التفكير هى نفسها طريقة التعلم ، وهى كذلك طريقة الحياة كما يراها ديوى . فالإنسان فى حياته الطبيعية يواجه مشكلات متتابعة ، ويقوم بحلها بأسلوب طبيعى لاتكلف فيه . وهو بذلك يكتسب خبراته دون أن

يشعر بتكلف . فمشكلات الحياة هى مشكلات حقيقية . هل مرت عليك مشكلة كضرورة تلبيتك لموعد هام ، وأردت الوصول فى الوقت المحدد ، ولم يكن لديك متسع من الوقت ، فقلبت الاحتمالات الواحد بعد الآخر ؟ هل تركب « الأتوبيس » ، أم الترام ، أم التاكسى ، أم تذهب سائرا على قدميك ؟ فإذا كنت قد درست عواقب التأخير المترتبة على كل احتمال وتكاليف كل ، وسرعته ، وإمكانيتك الاقتصادية ، ثم اخترت أيسرها لك فقمت بتنفيذه ووصلت فى الموعد . . كنت فى كل خطوة من هذه الخطوات تتبع طريقة التفكير . وهذه المشكلة تعتبر «مشروعاً للوصول فى الموعد المحدد» . هل فكرت مرة فى دهان مسكنك من الداخل ، وأحسست بضرورة إلى ذلك ، وأجبرتك الضرورة على دراسة التكاليف ، وأحسن أنواع البويات ، وأنسب الألوان ومدى تحملها وثباتها وموافقتها للأثاث والفرش ؟ وهل استعنت ببعض الخبراء لاستشارتهم فى الأمر ؟ وهل قلبت أوجه الاحتمالات فى كل مشكلة ، وكنت ترجح أنسب الحلول ثم قمت بتنفيذ الدهان ؟ مثل هذا يعد فى ذاته : « مشروعاً لدهان المسكن » وهو يتضمن مواجهة مشكلة عملية ، فى ظروفها وملابساتها الطبيعية ، وفى كل ارتباطاتها المختلفة : ذوقية ، واقتصادية ، وعلمية ، واجتماعية . وهو يتضمن خطوات التفكير فى كل جانب من جوانبه .

ثانياً : بعض مبادئ نظرية الجشتالت : وهناك بعض المبادئ العلمية التى كشفها علماء الجشتالت والتى تؤكد قيمة طريقة المشروع . وأهم هذه المبادىء : أننا ندرك الأشياء أول ما ندركها ككليات لا كأجزاء ، وأن إدراكنا لهذه الكليات يسبق إدراكنا للأجزاء ، وأن هذه الأجزاء

لا ترى كأجزاء بطبيعتها التى نراها بهـــا إلا داخـــل الكليات التى تتضمنها . وعندما نطبق هذه المبادئ على حياة الطفل قبل دخوله المدرسة نجده فعلاً لا يقسم حياته إلى حساب وجغرافيا، ورسم وأشغال ، وتاريخ وعلوم ، كما نفعل معه عند دخوله المدرسة ، بل نشاهده فى لعبه وحديثه لايفرق بين ما هو حساب وبين ما هو لغة . وكذلك لا نجده يفرق فى لعبه بين اللعبة والرسم أو اللون المطلية به . فهو يرى ما نسميه رسماً وأشغالا بشكل مرتبط فى العالم المرئى الذى يحيط به ، فيرى الرسم ، واللون ، والتصميم : فى الجدران والكتب ، والأثاث . ولا يستطيع أن يتبين ما نسميه رسماً معزولا عما نسميه أشغالاً[١] . والأكثر من هذا أنه يرى الأشياء التى يتداولها الإنسان ولها بجانب معانيها الفنية معان أخرى اجتماعية ، تكتسبها بالتداول والاستخدام . فالعالم كما يراه الطفل قبل دخوله المدرسة له وحدته ، فإذا كنا نريد أن نبقى على طبيعة هذه الوحدة بعد أن يدخل التلميذ المدرسة حتى لايجد افتعالا وتغييراً كبيراً فى حياته المدرسية ، فما من سبيل إلى ذلك إلا طريقة المشروع أو طريقة الحياة نفسها ، التى لايشعر فيها المتعلم بأنه تلميذ بالمعنى التقليدى ، بل إنسان يتعامل مع غيره ، ويعيش ، ويتعلم عن طريق مجهوده وبحثه الشخصى ، واستفادته من خبرة الآخرين فى أثناء تعلمه .

ثالثاً : مبدأ التعلم عن طريق العمل : (learning by doing)

---

(١) من المقالات المدروسة فى هذه الناحية مقال للأستاذ يوسف العفيفى بعنوان «الرسم والأشغال كوحدة تعليمية» صحيفة التربية ، يناير سنة ١٩٥٢ ص ٤٥ .

يرى هذا المبدأ أن القيم تثبت فى سلوك الإنسان إذا زاولها بنفسه عملياً ، وكشف بتجربته الخاصة مدى صدقها . فإذا كان الهدف المنشود هو نمو ذوق الطالب الفنى عن طريق الصورة ، أو التمثال ، أو إنتاج من الخشب ، فالنمو الذوقى فى هذه الحالة قد لايتعدى حدود الصورة أو التمثال ، أو قطعة النجارة . ولكن لو كانت مشكلات الفروق تعالج مع مواقف حية طبيعية من مواقف الحياة : كاشتراك التلميذ فى ترتيب رفوف الشركة التعاونية التى أقامها مع زملائه فى الفصل ، أو تصميم غلاف زجاجة (الشراب) الذى قام مع إخوانه بصنعه وتعبئته فى زجاجات ، أو تفصيل بعض ملابس التمثيل فى الرواية التى سيشترك فى تمثيلها ، أو يسهم فى تنظيم غرفة المكتبة تنظيما فنياً ، أو يرسم رسما حائطياً بالاشتراك مع مجموعة من التلاميذ ، أو يتعاون مع زملائه فى تزويد مطعم المدرسة بما ينقصه من أدوات يستطاع عملها فى حصص الأشغال . . . فالمشاهد فى دراسة هذه المشكلات أن الطالب يزاول عمليات الذوق عملياً ، وهى مرتبطة بقيم اجتماعية تلقائية . وهذه القيم يمكن تيسيرها عن طريق : اشتراك التلميذ مع غيره فى العمل للوصول إلى تحقيق نتيجة مشتركة . وممارسة المشكلات الفنية وهى مرتبطة ببعض الحاجات الاجتماعية العملية . والأشغال اليدوية من الخبرات التى عن طريقها يتيسر تحقيق هذه القيم .

رابعاً : مبادئ تجعل الأشغال اليدوية محوراً للخبرة المتكاملة :

عالم الطفل عالم محسوس ، فهو لايستطيع فى حداثة سنه أن يفهم المجردات . ولكنه كلما ارتقى فى السن أمكنه تفهمها بشكل تدريجى . وعلى ذلك كلما صغرت سن التلميذ ازددنا حاجة إلى أن ندخل فى

دراسته مادة الأشغال اليدوية ، لا لأنه يقبل على هذه المادة بفطرته لكونها من المواد المحسوسة فحسب ، بل لأنه عن طريق هذه المادة يستطيع أن يتعلم التاريخ ، والحساب ، واللغة ، والعلوم ، وسائر الخبرات بشكل تلقائى لا افتعال فيه . كما أنه يمكن أن يكتسب القيم الاجتماعية والأخلاقية بطريق غير مباشر فى أثناء اشتغاله بمشروع عملى فى الأشغال مع زملائه . فكأن تدريس الأشغال فى هذه الحالة يمكن أن يكون محوراً للخبرة المتكاملة فى أحسن صورها . وتتضح قيمة هذه الفكرة او تذكرنا أن الطفل فى مقتبل عمره ، يستخدم جسمه ككل ، لا كحواس منفصل بعضها عن البعض ، للتفاعل مع كل ما يحيط به ، وإدراك كنهه ، أو التعبير عنه . والأشغال اليدوية من أهم أنواع النشاط التى تيسر للطفل الحركة الجسمية المستمرة . فهى لهذا أيضاً وسيلة حية تتمشى مع طبيعته .

ومما يؤكد هذه الأفكار ويجعلها ذات أهمية خاصة ما ذهب إليه أفلاطون قديماً فى ملاحظة أن أسس الفن ، من توافق وإيقاع ، هى أيضاً أسس الكون كله . وأننا كلما تمكننا من أن نغرس هذه الأسس فى نفوس الناشئة فى سن مبكرة ، عن طريق الفن ، ربطنا بينهم وبين الكون . كما أن التطبع بالأسس الجمالية هو فى ذاته تطبع بقيم الأخلاق ، فالفعل الخلقى جميل ، والسلوك غير الخلقى قبيح . ويؤكد أفلاطون هذا حينما يتخير من الفنانين النوع الموهوب الذى يستطيع أن يكشف عن طبيعة الشيء الجميل الحقيقية ، وييسره فى بيئة الناشئة ، فيستنشقون منه القيم الصافية التى تعلى من أنفسهم ومن ارتباطاتها بالكون ، يقول أفلاطون :

« ليكن فنانونا على الأخص من الموهوبين ليميزوا الطبيعة الحقيقية للشيء الجميل . وسترى عندئذ أن صغارنا يسكنون أرضاً صحية ، منذ سنواتهم الأولى ، وسط مناظر وأنغام جميلة ، ويستقبلون الحسن من كل شيء ، وسيفيض الجمال على أعينهم وآذانهم من سيل الأعمال الصافية ، كالهواء العليل ، المنعش للصحة ، الذي يهب من مورد نقي ، فيجذب روحهم دون أن يشعروا ، ويدفعها نحو التشبه بالجمال الذي أنتجه العقل ويحببهم فيه » .

ثم يستطرد أفلاطون على لسان زميله : « لاتوجد تربية أنبل من هذه التربية » ثم يقول : « إن التربية الموسيقية هي أكثر الوسائل فعالية ، فعن طريقها يسرى الإيقاع والتوافق إلى الأعماق الداخلية في النفس ، ويلتصق فيها بقوة فينقل إليها الرفعة والنبل ، كما أنه يرفع روح الشخص الذي تربى تربية صحيحة ، أو يقبحها إذا كانت تربيته معوجة . وسيدرك من نال حظه من هذه التربية الصحيحة لداخلية ذاته — سيدرك بذكائه الخارق : نقائص وأخطاء الفن والطبيعة . وسيتمكن بقدرته على التذوق الصحيح ، حينما يستمتع ويطرب ، ويستقبل في نفسه كل حسن ، ويصير نبيلا وحسناً ، سيتمكن بقدرته على التذوق من أن يلوم التقبيح ويكرهه ، هذا وهو في أيام صباه ، حتى قبل أن يتمكن من معرفة السبب . فإذا ما جاء الوقت الذي يستطيع فيه أن يعلل السبب ، فسيتعرف على صديقه ويحييه ، ذلك الصديق الذي مكنته تربيته الأولى من الألفة به منذ أمد طويل . . . » .(١)

---

(1) Plato, *Republic*, New York : Charles Scribner's Sons, 1928, p. 114.

هذه مقتطفات من آراء أفلاطون . وقد أعاد ترجمة هذه الآراء هربرت ريد فى كتابه « التربية عن طريق الفنون »[1].ويمكن بتأمل ما ذهب إليه الكاتبان أن نجد أن أسس الفن تتضمنها سائر الخبرات البشرية ، ويقوم عليها الكون ذاته . والفرد إذا ما مارس أنواع الخبرات عن طريق الفنون ، أو على أساس أنها فنون ، نجده يتطبع بهذه الأسس فى حياته؛ ومن ثم نجده خلقياً ذا سلوك حساس ، لايصل إليه دون هذه التربية . وما أحوجنا فى عالم يتخبط فى مادياته ، ويتسابق فى صراعه إلى مثل هذه التربية الروحية .

---

(1) Herbert Read, *Education through Art*, London : Farber and Farber, 1942. Cf. also Havelock Ellis, *The Dance of Life*, New York : Houghton Mifflin and Co., 1924.

الفصل الثانى عشر

خطة المشروع الجمعى فى تدريس الفنون

مقدمة : قدمنا فى الفصل السابق الأسس التى تدعم خطة المشروع الجمعى فى تدريس الفنون ، وسنتحدث فى هذا الفصل عن الكيفية التى نستطيع أن نخرج بها فكرة المشروع الجمعى إلى حيز العمل ، وسنتناول بالشرح أولا الطريقة التى يختار بها المشروع وهناك ثلاثة آراء فى هذا الصدد نجملها فيما يلى :

اختيار التلاميذ للمشروع : هذا الرأى ينادى بأن المشروع ينبغى أن يختاره التلاميذ . ومعنى ذلك أن نترك الحرية للتلاميذ ليتفقوا معاً على المشروع الذى يرغبون فى تنفيذه . وأنصار هذا الرأى يؤمنون بضرورة تعويد التلاميذ عملية الاختيار بأنفسهم ، ومع أن التلاميذ قد يصلون إلى اختيار مشروعات لا يستطيعون تنفيذها ، إلا أنهم سيتبينون بالدراسة أنهم سيعجزون ، وعلى ذلك سيقلعون عنها ، ويتخيرون مشروعات أنسب لهم . ويعترض البعض على هذا الرأى بأنه غير عملى ، ومضيع للوقت ، ولا نضمن توحيد اتجاه تفكير التلاميذ نحو اختيار مشكلة معينة للدراسة الجمعية ، ويقولون إن التلاميذ كثيراً ما يقترحون مشروعات بقصد العبث لا الجد فى الدراسة ، وعلى ذلك قد يؤدى هذا إلى زيادة استهتارهم ، وضعف شعورهم بالحاجة الحقيقية للنمو والتعلم . وخلاصة القول : إن

الاختيار من جانب التلاميذ دون تدخل من المدرس يحتاج إلى دراسة طويلة ، ونوع من الجدية ، وتكوين لكثير من عادات العمل التى ينبغى أن تسبق عملية الاختيار . وعلى ذلك فمن المتوقع أن ينجح اختيار التلميذ للمشروعات التى سيقوم بدراستها وتنفيذها فى مراحل الدراسات العليا التى يكون فيها الطالب قد بدأ ينضج نضوجاً حقيقياً واستطاع أن يفكر لنفسه ، أما قبل ذلك فقيمة اختياره للمشروع أمر مشكوك فيه . ولم تشاهد إلى الآن تجربة ترك فيها الأمر للتلاميذ دون تدخل من المدرس على الرغم من أن الفكرة فى ذاتها مثل أعلى يستحق بعض التجريب .

وهناك اعتراضان آخران : أولهما : أن كثيراً من الأساسيات الهامة التى ينبغى للتلميذ أن يدرسها باعتباره عضواً فى مجتمع قد لا توضع موضع الدراسة والبحث إذا تركت المشروعات لاختياره ، وفى هذا خسارة كبيرة من الناحية الاجتماعية . ثانيهما : أن الميل الوقتى العارض قد يتغلب فى عملية الاختيار على الميل الدائم الحقيقى[١] ، ويؤدى هذا إلى الضياع وعدم الجدية .

اختيار المدرس للمشروع : ومعنى هذا أن المدرس يحضر المشروع قبل دخوله الفصل ، وما على التلاميذ إلا التفكير بعد ذلك فى طريقة تحقيقه . ومما يقال فى جانب هذا الاختيار أن المدرس أدرى بظروف المدرسة ، وإمكانيات البيئة ، وبما تحت يديه من خدمات ، وعلى ذلك

---

(١) الميل الوقتى يظهر فجأة ، وتاريخه ضئيل ، ومبعثه المزاج الشخصى ، فى حين أن الميل الدائم يظهر فى الاتجاهات الرئيسية التى نلم بها من دراسة سلسلة أعمال التلميذ المتصلة .

يستطيع أن يوفر كثيراً من الوقت والجهد باختياره هو نفسه المشروع . كما أن المدرس أدرى بإمكانيات تلاميذه ، وقدراتهم المختلفة الأمر الذى يغيب عن بعضهم فهمه وإدراكه لو ترك لهم اختيار المشروع ، وبخاصة كلما ازداد عدد تلاميذ الفصل . وقد يستطيع المدرس على أساس اختياره للمشروع أن ينظم مشروعات مختلفة فى أثناء العام تضمن اكتساب التلميذ لخبرات منوعة ، ولبعض الخبرات بالذات ، ولو ترك التلاميذ لاختيارهم فإنهم قد لا يعيرونها التفاتاً. وأنصار هذا الرأى يؤمنون بأن ميل الطالب يمكن أن يتكون خلال العمل ، سواء تخير المشروع أم لم يتخيره ، فعملية الاختيار من جانب التلميذ ليست ذات قيمة كبيرة فى هذه الحالة. ولكن يعترض على هذا الرأى بأن التمادى فيه قد يخرج المشروع عن طبيعته الأصلية التى تتصف بالتلقائية ، ويجعل منه عملا (روتينياً) جافاً لا ينبض بالحياة ، كما يجعل منه شيئاً أشبه بالدروس المقررة فى المنهج ، وفى هذا ضياع للغرض الرئيسى من المشروع . أضف إلى ذلك أن الأصل فى طريقة المشروع هو حل مشكلة من المشكلات فى ظروفها وملابساتها الطبيعية . والمشكلة إذا اختارها المدرس ، دون أن يحس التلميذ برغبة حقيقية فى دراستها ، فقد لا يتحمس لها التلميذ فى أثناء التنفيذ ، أو قد تكون المشكلة مشكلة المدرس فلا يتعشقها التلميذ إلا رغبة فى إرضائه ، دون أن يكون هناك حافز حقيقى للتعمق فى بحثها ودراستها . وأساس طريقة المشروع ، كما سبق أن قدمنا ، هو تطبيق مبادئ التفكير العلمى ، وتعويد التلاميذ استخدامها فى أثناء تنفيذهم للمشروع . فقد يهدم المدرس عملية التفكير بالنسبة للتلميذ إذا هو لم يسمح لأفكاره

بالبروز ، أو لم يهيء الفرصة لمناقشتها ليتبين قيمتها الحقيقية . وفى هذا قضاء على أهم أساس من أسس طريقة المشروع .

اختيار التلاميذ والمدرس للمشروع : يتضح لنا مما سبق أن المغالاة فى كلا الرأيين توصلنا إلى تربية غير متزنة : فاختيار التلميذ غير المقيد يمنحه حرية مطلقة ، غالباً ما يساء استغلالها. وتنظيم المدرس دون مراعاة لوجهات التلاميذ وآرائهم ، قد يخرج المشروع عن طبيعته ، ويجعل منه درساً من الدروس المدرسية الجافة التى تعود المدرسون نقلها للتلاميذ بشكل آلى . وهناك مدارس تحل المشكلة باقتراح أسماء مشروعات تتفق مع مرحلة نمو التلميذ ، وتترك للمدرس والتلميذ بعد ذلك الحرية فى رسم الخطة التنفيذية لتحقيقها . وهناك مدارس أخرى تستخدم هذه الفكرة فى المشروعات التى ترى من الضرورى أن يدرسها التلاميذ ، ولكنها بالإضافة إلى ذلك، تترك الحرية للمدرس لينظم بالاشتراك مع تلاميذه مشروعات أخرى تتوافر فيها الناحية التلقائية، لتعوض بذلك النقص الذى يعترى المشروعات الأولى . وجربت هذه الطريقة فى المدارس النموذجية بمصر : فمشروع مثل « دراسة حياة قدماء المصريين » من المشروعات المقننة التى درسها تلاميذ السنة الثالثة الابتدائية (الأولى إعدادى) ، وذلك لأهميته بالنسبة لحياتنا كمصريين ، إذ لا بد أن يعرف كل مواطن شيئاً عن تاريخ أجداده وبلاده . أما مشروعات « كصيد الفراش » ، أو « مكتب بريد السنة الثانية »[1] ، أو «صيد السمك » . . . إلخ ،

(١) انظر للأستاذ إسماعيل القبانى كتاب : دراسات فى مسائل التعليم (الباب الخاص بالمدارس النموذجية) ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥١ ، أو كتابه : سياسة التعليم فى مصر ، الفصل الثانى (روح التعليم) لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٤ .

فهى من المشروعات التى كانت تظهر أحياناً ، وتخبو أحياناً أخرى ، وذلك تبعاً لاختيار التلاميذ ، وتوجيه المدرس .

والرأى العملى فى اختيار المشروع أن يكون باشتراك التلاميذ مع المدرس ، بحيث يحقق هذا الاشتراك تبادل الأفكار بالطرق الديمقراطية الصحيحة ، التى ينبغى أن يتعودها التلاميذ منذ حداثة عهدهم ، فينبغى أن يعتبر المدرس فصله (برلماناً) صغيراً ، تدرس فيه الأفكار ، والآراء ، والمقترحات ، بشكل علمى . فكل فرد من أفراد أسرة الفصل له الحق فى أن يبدى وجهة نظره ، ويحاول أن يثبت بالمنطق والدليل وجاهتها وما على بقية أعضاء الأسرة إلا الاستماع له إلى النهاية ، واحترام رأيه ، مهما كان حظه من القيمة ضئيلا ، ولكن عليهم بجانب ذلك أن يمحصوا هذا الرأى ، ويحللوه ، ويتمعنوا فى بحث قيمته ، كل هذا تحت إشراف المدرس وتوجيهه . وكل ما غاب عن التلاميذ فالمدرس موجود ليبينه ، فيشترك بخبرته معهم كأنه واحد منهم ، ويعمل على إقناعهم بأن الرأى الأصوب هو الذى يجب اعتناقه ، والرأى الذى لا يجد من الأسانيد ما يكفى لتدعيمه ، عليهم رفضه . ولا يهم فى هذه الحالة أن يكون ما يصل التلاميذ إلى اعتناقه هو من وحى تلميذ منهم ، أو من وحى أستاذهم ، أو من وحى جريدة قرءوها فى الفصل ، أو (فيلم سينمائى) عرض عليهم ، أو رحلة قاموا بها ، ما دام الذى وصلوا إليه قد وضع موضع المناقشة ، واقتنع معظمهم بوجاهته . وهذه العملية التى فيها الأخذ والعطاء ، وتبادل الآراء والأفكار ، ومقارنة الرأى بآخر أو برأى ضده ، هى فى صميمها عملية تربية ، هى فى الحقيقة العملية التى تكون عند المتعلم القدرة النقدية ، وما أحوجنا إلى

تكوين هذه القدرة عند طلابنا . وبخاصة فى عالم اختلطت فيه القيم ، وأصبحنا لا نميز فيه بين الغث والسمين .

ويلاحظ فى العملية المتقدمة مناقشة المشروعات الفنية المقترحة على أساس عدة نقط أهمها :

١ — إمكان توافر الخامات التى سيقوم التلاميذ باستخدامها فى تنفيذ المشروع .

٢ — اشتمال المشروع على أنواع من المشكلات والخبرات الحية ، الفنية وغير الفنية ، من النوع الذى يتفق مع مستوى التلاميذ وعددهم ، ويدفعهم خطوة إلى الأمام .

٣ — تناسب المشروع المختار مع الزمن المخصص ، ومن المفضل ألا يستنفد المشروع فى تنفيذه أكثر من شهرين ، حتى يصرف الوقت الباقى من العام فى مشروعات متنوعة .

٤ — إمكان القيام برحلات ، أو الاطلاع على كتب فى مستوى التلاميذ ، تتعلق بالموضوع أو الاستفادة من بيئة المدرسة فى تنفيذه ، أو جمع صور ، أو منتجات لها علاقة بالمشروع .

تسمية المشروع : بعد أن يتفق التلاميذ مع مدرسهم على اختيار مشروع معين عليهم بعد ذلك أن يقوموا بتسميته ، لأن التسمية تحدد فى ذاتها أهداف المشروع واتجاهاته ، وتجمع الجهود نحو غرض موحد . والتحديد من الصفات الضرورية عند التفكير ، لأنه هو الذى يجعل الخطة واضحة المعالم ، ويستبعد الجهود التى تصرف فى اتجاهات غير

مرتبطة ، أو متعارضة مع المشروع . وبعبارة أخرى : تعتبر التسمية تحديداً للأرضية المشتركة التى سيعمل كل المشتركين فى المشروع وفقاً لها . والتسمية فى المشروعات الفنية لا بد أن تتخذ صبغة الإنتاج أساساً : كأن نقول مثلا : « مشروع عمل نموذج لساحل روض الفرج » ، أو « مشروع إقامة مسرح » أو « مشروع تنظيم وإعداد حجرة الأشغال » أو « مشروع بناء دار الفلاح » أو « مشروع عمل نموذج لقرية » ، أو « مشروع خيال الظل » أو « مشروع الأراجوز » أو « مشروع تجميل مطعم المدرسة وتزويده بما يلزمه من أدوات » ، أو « مشروع منتجات النخلة الفنية » ، فكل هذه تسميات محددة أساسها الإنتاج العملى الجمعى .

خط السير : بعد تسمية المشروع يبدأ التلاميذ تحت إشراف مدرسهم فى رسم الخطة العامة التى سيتبعونها ليحققوا المشروع ، ولكن الخطة التى ترسم ليست شيئاً جامداً ثابتاً لا يستطيعون أن يحيدوا عنه بل هى بمثابة تفكير أولى لما يلزمهم القيام به ، أفراداً ، وجماعات . ونتوقع أن يكون خط السير متطوراً نامياً فى أثناء التنفيذ ، إذ أن هناك فارقاً بين التفكير النظرى الأول وبين إمكانيات التنفيذ ، وصعوباته ، التى سيواجهها التلاميذ فى أثناء العمل ، والتى لا يستطيعون التكهن بها تكهناً كاملا قبل الخوض فيها خوضاً كلياً . وخط السير يشتمل بطبيعة الحال على دراسة مختلف النقط التى سيواجهها التلاميذ عند تنفيذهم للمشروع ، وسنتناول بالبحث فيما يلى أهم تلك النقط .

تحديد وسائل الخبرة المباشرة : وهذه هى التى ستعاون التلاميذ على

التعمق فى فهم الموضوع ودراسته : كأن يقوم التلاميذ مثلا برحلة إلى ساحل روض الفرج ، أو بمعاينة المكان الذى سيقام فيه المسرح أو أو بزيارة لدار الأوبرا ؛ أو برؤية (فلم سينمائى) عن الموضوع أو بالاتصال بأهالى قرية مجاورة . وهذه هى الوسائل التى تنقل التلاميذ من الفصل (الروتينى) إلى الجو الطبيعى الذى يحس فيه التلميذ بالحياة ، ويكتسب منه الخبرة المباشرة .

جمع المقتنيات والكتب والوسائل الإيضاحية والخامات البيئية :

يحدد التلاميذ بعد ذلك ، مع مدرسهم ، الوسائل الأخرى المعينة على تفهم الموضوع . وفى المشروعات ذات الطابع العلمى يحدد المدرس مع التلاميذ بعض المراجع التى قد تفيدهم : كالكتب ، والمجلات ، والصور ، والنشرات . ولكن فى حالة المشروع الفنى يوجه الجمع نحو الحصول على نماذج تعين التلاميذ على زيادة التعمق فى الناحية الفنية من مشروعهم . فإذا كانوا يدرسون مشروعاً « كعمل نموذج لساحل روض الفرج » مثلا جمعوا صوراً فنية لأشكال الزوارق ، والمراكب الكبيرة ، والسفن التجارية وأشكال القلاع ، ومنظر الميناء ، وملابس بعض الحمالين والعمال ، والبحارة ، وأشكال المئونة التى تحملها المراكب من حجارة ، وغلات ، وصلصال ، وجرار ، وأوان ، وما إلى ذلك . كما يصح أن يصوروا وسائل النقل البرية : كالعربات « الكارو » ، والسيارات ، والجمال ، ومختلف الدواب ، التى تؤدى هذه الوظيفة ، ويستطيعوا أن يجدوا مقتنيات أخرى للمشروعات المماثلة ، وهذه المقتنيات تشتمل على نماذج حقيقية ؛ أو صور (فتوغرافية) جيدة لها ، أو إنتاج فنى من المتاحف يتمشى مع

العمليات التعبيرية التي يزاولونها . وفى الفنون القديمة ، كالفن المصرى مثلا صور تمثيلية كثيرة تحدثنا عن الزراعة ، والصناعة ، والنشاط الاجتماعى . ويعتمد جمع المقتنيات الملائمة فى المشروع على خبرات التلاميذ ، وعلى إمكانيات بيئاتهم . والمدرس المتمكن يستطيع أن يستغل هذا الجانب الفردى فى جمع كل ما يوضح المشروع ، ويزيد التلاميذ عمقاً فى تفهمه .

والغاية من الجمع يمكن تفسيرها على أنها دراسة للتقاليد الموجودة فعلا ومحاولة تحسينها ، أو الإضافة إليها ، أى أنها تقوم على دراسة المنتجات الفنية للبيئة . وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار التربية الفنية دراسة فنية ، نقدية ، دائمة للبيئة . ويستطيع التلاميذ أن يقيموا من هذه المقتنيات . تحت إشراف مدرسهم ، معرضاً ، أو متحفاً مصاحباً لمشروعهم ، ينير الطريق لهم فى أثناء الدراسة .

الاستعانة بالخبراء : كل مشروع من طبيعته أن يفتح الأذهان لخبرات جديدة ، عملية ونظرية ، ويكسب التلاميذ ومدرسهم مهارات ، ومعلومات ، وعادات كثيرة لم تكن فى كيانهم قبل ذلك . وهذه لا بد أن يحصلوا عليها بأنفسهم فى أثناء تنفيذ المشروع . ويحدث أن يجد التلاميذ ومدرسهم صعاباً تعترض تجربتهم العملية ، فبدلا من الخبط العشوائى الذى لا يوصلهم إلى شىء ، أو يجعلهم يحسون فى النهاية بخيبة أمل ، ينبغى أن يستعينوا ببعض الخبراء من الخارج ليشرحوا لهم بالأمثلة العملية ما يخفى عليهم ، ويصح أن يتدربوا أمامهم على محاكاته حتى يتعلموا ما ينقصهم . فمشكلات كعمل الأوانى الخزفية ، أو استغلال الجريد فى عمل السلال ، أو الخوص فى عمل خوص الطرابيش ، أو الليف فى عمل

المماسح، أو الريش فى عمل (المهفات) ، أو السعف فى عمل الحبال . . . . كلها مشكلات ليست فى خبرات المدرس ، وقد يتجه المشروع إلى دراستها ، فعليه فى هذه الحالة أن يرسم منذ البداية مع تلاميذه ، دعوة الأخصائى الذى يكمل لهم خبراتهم ، ويوقفهم على ما يجهلون ؛ وهذه العملية تبصر التلاميذ كثيراً بأشياء تتعدى الحدود المدرسية الروتينية المألوفة . إذ فيها ربط طبيعى بالبيئة المحيطة بهم وبمن يمثلها من خبراء .

توزيع العمل على التلاميذ : وتوزيع العمل على التلاميذ لا بد أن يراعى فيه المبادئ الديمقراطية . وهذه لا تعنى إطلاقاً ما يذهب إليه البعض ويمكن تسميته (بالديماجوجية) التى تعطى الأعمال الرئيسية للمقربين ، والمحاسيب ، ومن لهم منزلة اجتماعية خاصة ، اكتسبوها عن طريق ثرائهم ، لا عن طريق قدراتهم ، وكفاياتهم ، وإمكانياتهم ؛ فالمبادئ الديمقراطية تحتم أن يعطى العمل للشخص الكفء الذى يستطيع القيام به[1] . وتلعب الفروق الفردية فى هذه الناحية دوراً هاماً ، فالتلاميذ الذين يجيدون الكتابة ، ويحسنون الخط يستطيعون القيام بالمكاتبات ، والتلاميذ الأقوياء فى الحساب يستطيعون القيام بجمع الاشتراكات ، وعمل ميزانية المشروع ، وتعهد أبواب الصرف وما إلى ذلك . والتلاميذ الذين يجيدون الرسم يمكنهم القيام برسوم المشروع . وسنجد فى الأشغال كثيرين ممن لديهم مهارات معينة ، يحبون مزاولتها ، ويفضلونها على غيرها . فلتعمل كل مجموعة فى الميدان الذى تستطيع أن تبرز فيه ، وتحقق ما لا

---

(١) راجع ما ذكره الأستاذ محمد فؤاد جلال فى كتابه : اتجاهات فى التربية الحديثة ، القاهرة : مكتبة الآداب بالجماميز ، ١٩٤٩ ؛ من ص ٨٨ فى تعليقه على « الطفيلية » .

يستطيع غيرها تحقيقه بنفس الإتقان والعناية ، والأساس الذى يقوم عليه هذا التوزيع هو :

(ا) ميل كل فرد واستعداده .

(ب) قدرته الشخصية فى الناحية التى يبرز فيها ميله .

(ج) تكييف هذا الميل واستغلاله فى صالح الجماعة التى يعمل معها . وهذه من الأسس الديمقراطية التى تنشد استغلال الكفاية الشخصية وتنميتها لكى تساهم فى الصالح الاجتماعى . وعلى نقيض هذه الأسس : التعليم الفردى المنعزل الذى ينمى الفردية نمواً طايقاً من كل القيود . فهذا النمو لا يؤدى إلا إلى الحصول فى الوسط الاجتماعى على أشخاص أثرين . لا يعملون إلا لصالحهم . ومثل هؤلاء لا يستطيع المجتمع أن يعتمد عليهم . بل مثل هؤلاء الذين ينتجهم التعليم التقليدى هم الذين تقاسى منهم المجتمعات أشد الآلام ، فما أكثر الذين يملكون المال ولا يستغلونه فى الصالح العام ، بل يسخرونه فى تفرقة الناس ، وإيجاد الفتنة ، وتشجيع الباطل بينهم . أو يستخدمونه فى أغراضهم الشخصية ، وفيما يضر مصلحة بلدهم . مثل هؤلاء الأشخاص تربوا تربية فردية أساسها حب الذات ، فلم تستغل مواهبهم الشخصية لصالح الجماعة .

على أن هناك نقطة تعليمية واجتماعية تتعلق بتوزيع العمل ، فالمدرس قد يرى أن بعض أعمال المشروع تكسب جميع التلاميذ مهارة خاصة ، أو قيمة معينة ، ففى هذه الحالة يصح أن يطلب منهم جميعاً القيام بهذا العمل ، على أن ينتقى من نتائجهم للمشروع النهائى ، أو يستغل فيه كل ما ينتجونه . كما أنه قد يرى ، لسبب من الأسباب ، أن بعض تلاميذه ليست لديهم مهارة من المهارات ، اجتماعية كانت أو فنية ، ومن صالحهم

أن يقوموا بمزاولة عمل معين فى المشروع حتى يضمنوا تنمية هذه المهارة ، فهل يكلفهم القيام بهذا العمل ، مع أنه سيضحى به على حساب الجماعة ؟ أم يضحى بهم وينجح العمل لحساب الجماعة ؟ إذا أجبنا على السؤال من الناحية الاجتماعية ، فالجماعة تكون الأساس ، وإذا أجبنا عليه من الناحية التعليمية ، فالفرد يكون الأساس . فالإجابة إذاً تتوقف على القيم الكلية التى ننشدها . وعلى ذلك يمكن الاستمرار بجعل القيمة الاجتماعية أساساً ، ومعالجة النقص فى حصص أخرى خارجة عن المشروع بالأعمال الإضافية ، فيستطيع المتخلفون أن يلحقوا بالركب .

التسجيل : ييسر المشروع قيماً تعليمية ، ومعلومات كثيرة لكل المشتركين فيه ، وهذه القيم والمعلومات تأخذ طابعاً فنياً فى المشروعات الفنية ، وذلك باستخدام الرسوم الوصفية ، والتصويرية ، والرسوم البيانية ، (والدياجرامات) وخطوط التوزيع ، والخرط التفصيلية والإيضاحية بجانب الكتابة . أى أن الرسم يصبح اللغة الغالبة فى ترجمة نواحى النشاط المختلفة الخاصة بالمشروع . على أن السجل سيشتمل على كل العمليات الحسابية ، والعلمية ، والاجتماعية ، والأدبية ، المرتبطة بالمشروع . ويخطئ البعض فى اعتقاده أن أى معلومات تكون مفيدة فى المشروع إذ أن التلميذ لا يشعر بقيمة المعلومات إلا إذا كانت مرتبطة بمشكلاته التى يعالجها ، بحيث تجعله أكثر تبصراً ، وتعمقاً فى فهمها . وتضيع روح المشروع إذا كان المدرس حافظاً لبعض المعلومات ، وقام بإلقائها على التلاميذ بغير مناسبة ، أو بافتعال مناسبة لها ، فهذا مما يقلب الروح السائدة فى المشروع : من روح بحث إيجابية ، إلى روح تقبل سلبية ، تشبه

ما يحدث عادة فى الدروس التقليدية التى يكون المدرس فيها هو المحور . إن قيمة المعلومات التى يحصل عليها التلميذ فى المشروع هى حصوله عليها بمجهوده الخاص، ونتيجة لتساؤله الكثير هو وزملاؤه ، ومدى إحساسهم بالحاجة إليها . وتؤدى الكراسة وظيفة تسجيل لخبرة الأطفال المباشرة بالموضوع ، سواء من مصادرها الطبيعية ، أو من الثقات الذين يمكن الاعتماد عليهم . ولنذكر على سبيل المثال مشروع « عمل نموذج لساحل روض الفرج »[١] ، فالمعلومات التى يكتسبها التلاميذ من هذا المشروع هى المعلومات التى ينبغى أن تسجل . بدأ المشروع برحلة إلى الساحل ، فلاحظ التلاميذ : (ا) أنواع الزوارق ، ومراكب الشحن ، والبواخر . (ب) أنواع المؤن . (ج) المخازن المترامية على ضفة النيل . (د) المواصلات البرية التى تنقل أنواع المؤن إلى داخل المدينة . (هـ) أنواع الموازين المستخدمة ، (و) شكل رصيف الميناء . (ز) العمال والبحارة وأزياءهم . (ح) القطر . (ط) عمليات الشحن والتفريغ . . إلخ وكل هذه العناصر التى رآها التلاميذ فى وضعها الطبيعى ، لم تكن بادية الوضوح وهم بداخل الفصل قبل قيامهم بالرحلة . وفى أثناء الرحلة اختلطوا بكثير من العمال المنتشرين على الساحل ، وأخذوا يسألونهم عن كل هذه النقط ، ويسجلون بأنفسهم الإجابات المرتبطة بها . وكثير منهم قام بعمل (رسوم) لأنواع الزوارق والمراكب التى شاهدوها . وعندما عادوا إلى المدرسة ناقشوا كل ما رأوا ، كما ناقشوا الطريقة العملية لترجمة ما رأوا بلغة

---

(١) قام بهذا المشروع ، السيد محمود سويلم فى دروس التربية العملية عام ١٩٥٢ — ١٩٥٣ .

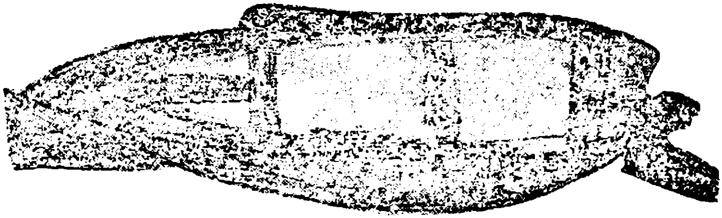
الأشغال الفنية ، ودونوا رغباتهم واقتراحاتهم. وفيما يلى رغبة أحد التلاميذ التى سجلها .

أريد أن أعمل الأشجار التى كانت على جوانب الشاطىء ، بالإسفنج وفروع الأشجار ، والجذر من الخشب ويدهن باللون البنى ، وأكياس من القماش وأحشيها حبوباً ، وكشك الميزان من الخشب ، والميزان من الحديد ، والمركب من النحاس ، والشرآيع من القماش ، والسلم من الحجر ، وأتمنى بأن أعمل الأشجار ، والشكر .
فكرى عبد العزيز ، ١ – ٤ ، قسم حسن إسماعيل – مدرسة شبرا الثانوية .

وهو يسجل فيها الطريقة التى يترجم بها بعض الظواهر إلى لغة الأشغال ، وكلها كانت فيما بعد موضع مناقشة بين التلاميذ مجتمعين ومدرسهم . وفيما يلى تلميذ آخر يشرح برسم كروكى (شكل رقم ٩) أحد الزوارق التى كانت راسية أمام الساحل . وقد قام التلميذ بعمل رسم يساعده عند إخراجه كزورق خشبي . فهو ليس رسماً (فوتوغرافياً) مطبقة فيه قواعد المنظور بدقة ، ولا هو مسقطاً جانبياً أو أفقياً . ولكنه رسم توضيحى يجمع كل التفاصيل التى تساعد التلميذ عند إخراجه لهذا الشكل بالخشب . فرسم من هذا القبيل ، ومعلومات من النوع الذى يزيد فهم التلميذ لوظيفة العناصر المتداخلة فى الموضوع الذى سينفذه ، هى التى ينبغى أن تسجل .

الاتصالات الخارجية : لكى يشعر التلاميذ بأنهم هم الذين يفكرون ، وهم الذين ينظمون ، وهم الذين ينفذون ويحكمون على قيم انتاجهم ، كما يقول كلباترك[1] ، فينبغى إذاً أن نسمح لهم بإدراك مشكلات المشروع

(1) Cf. W.H. Kilpatrick, *Remaking the Curriculum*, N.Y. : Newson and Co., 1963.



(شكل ٩)

رسم زورق – من مشروع عمل نموذج لساحل روض الفرج – محمد عبد المؤمن

أ – ٤ ، سن ١٢ سنة ، ١٩٥٢ – ١٩٥٣

المختلفة ، والعمل على تنفيذها بأنفسهم . ومن هذه المشكلات ، مشكلة الاتصالات الخارجية . فكل مشروع يحتاج إلى مكاتبات واتصالات ، كطلب التصريح من الناظر بالخروج فى رحلة إلى مكان ما له علاقة بمشروعهم . أو الكتابة إلى الجهة التى سيزورونها للتصريح لهم بالزيارة ، أو الكتابة إلى مصلحة السكك الحديدية للحصول على تخفيض إذا كانت الرحلة خارج البلدة ، أو كتابة خطابات لأولياء أمورهم للمساهمة بدفع اشتراك الرحلة ، أو الاتصال بأحد الخبراء ، أو كتابة خطابات الشكر بعد كل رحلة ، أو زيارة من ساهموا فى نجاحها من الخارج ، كل ذلك يقوم به التلاميذ ، ويتمرنون على الكتابة لهذه الجهات . فمثل هذا الاتصال : درس عملى اجتماعى يدخل فيه عامل الذوق فى طريقة الكتابة وشكلها .

تحديد الخامات المناسبة وجمع عينات منها : ليست كل الخامات المستخدمة فى المدارس من النوع الذى يصلح استخدامه فى المشروعات .

بل إن طبيعة بعض المشروعات تتطلب خامات من أنواع غير عادية ، بعضها ذو ثمن ، وبعضها لا يكلف التلاميذ أكثر من جمعه بأنفسهم . وأنواع الخامات متوقفة على طبيعة المشروع ، فعندما يستقر رأى التلاميذ على مشروعهم ، ويقومون بدراسته ، يستعرضون الخامات التى تتناسب مع تحقيقه عمليًّا . وقد رأينا فى كتابة التلميذ الموضحة فى صفحة (١٧١) عدة اقتراحات لخامات تصلح لتنفيذ مشروع « عمل نموذج لساحل روض الفرج » . فقد اقترح فروع الأشجار ، والإسفنج لعمل الأشجار واقترح الحبوب (والقماش) لعمل أكياس المؤونة ، كما اقترح الخشب والنحاس لأغراض أخرى . والملاحظ فى كثير من الأحيان أن التلاميذ يقترحون خامات لا يستطيعون استخدامها ، أو غير ميسرة ، أو تكلف أثماناً لا قبل للمدرسة بدفعها ، فكل هذه المشكلات ينبغى أن يناقشها المدرس مع التلاميذ ليتفق معهم على أنسب الخامات التى يستطيعون ، كفصل ، جمعها فى حدود طاقتهم ، وإمكانيات المدرسة .

تمويل المشروع : تمويل المشروع من المشكلات الصعبة التى يواجهها المدرس والتلاميذ فى مدارسنا عامة ، وقد تغلبت المدارس النموذجية التى تطبق طريقة المشروع على هذه المشكلة برفع قيمة الرسوم التى يدفعها التلميذ كاشتراك فى النشاط وعلى ذلك يخصص جانب من هذه الرسوم لأغراض المشروعات ومصروفاتها . ولكى تتحقق المشروعات الفنية ينبغى أن تسهم الوزارة بنصيب فى تزويد المدارس ، بمبالغ تتناسب مع عدد التلاميذ فى كل مدرسة ، لا بالخامات التقليدية التى درجت عليها وذلك ليشترى مدرس التربية الفنية الخامات التى تتفق مع طبيعة مشروعاته

أو الخامات التي يستمدها من بيئة المدرسة . أما الطريقة التي درجت عليها الوزارة من إرسال خامات من نوع معين ، وغالباً ما تكون من الصنف الردىء ، لكل المدارس بصرف النظر عن مشكلات كل مدرسة وتنوع دراساتها ، فهي طريقة لم تعد تتناسب مع أساليب التربية الحديثة. ومساهمة التلاميذ أنفسهم ببعض الاشتراكات لشراء لوازم المشروع ، أو بإحضار بعض الخامات التي سيقومون بتنفيذ المشروع بها ، تساعد بلا ريب في تذليل هذه العقبة . والاقتراح الأخير يقرر بعد دراسة إمكانيات المدرسة والتلاميذ .

صعوبات التنفيذ الطارئة : بعد دراسة خط السير الذى فصل آنفاً يبدأ التلاميذ في تنفيذ كل خطوة من خطوات مشروعهم تحت إشراف وتوجيه مدرسهم . وليس من المتوقع أن تسير الخطة العملية بالضبط في طريقها المرسوم ، إذ أنه كثيراً ما يواجه التلاميذ صعوبات في أثناء العمل لا تكون قد لفتت انتباههم أول الأمر . أو أنهم قد استسهلوا تنفيذها . ولكنهم يصطدمون بها في التنفيذ كمعضلات تحتاج إلى إرشاد وتوجيه من المدرس . وفي الحقيقة هناك فارق بين رسم خط السير ، أو وضع الخطط النظرية ، وتنفيذها عملياً .

فالعملية الأولى تتم على ضوء خبرة محدودة لم تصطدم بعد بالواقع . في حين أن العملية الثانية هي المحك لكل ما رسم نظرياً . ففيها يتكيف الفرد مع الأمر الواقع ويمتحن أفكاره بالتطبيق العملي . والمشروع كالعمل الفني ، عملية فعالة . حافلة بالمفاجآت غير المتوقعة . وما على المدرس

والتلاميذ إلا انتهاز الفرص للتعلم من هذه المفاجآت . ولو تصورنا أن التنفيذ سيسير نحو تحقيق خطوات السير التى اقترحت نظرياً سيراً يتوخى النتائج المعروفة من قبل (a priori)، لكانت عملية التحقيق عملية آلية ، ولفقدت الجانب الحيوى والابتكارى فيها . فى المشروع ترسم الخطوط العريضة والهيكل العام أولا ، ولكن فى التنفيذ تتكيف هذه الخطوط ، وهذا الهيكل بالإمكانيات العملية ، والمفاجآت غير المتوقعة . ومن الاتجاهات (attitudes) الواجب تكوينها فى المتعلم عن طريق المشروع الاستعداد لمواجهة غير المتوقع (readiness for the unexpected) ؛ ولنضرب لذلك مثلا حدثنا به الدكتور عبد العزيز القوصى فى مؤتمر المدارس النموذجية (١٩٤٦) . قال إنه كان يقوم بمشروع تربية الدواجن والحمام مع تلاميذ السنة الأولى الابتدائية ، ولقد كان التلاميذ مشغولين بطريقة تغذية هذه الدواجن . كان فى ذهنه قبل أن يدخل الفصل مشكلة التغذية يريد مناقشتها مع التلاميذ ، ولكنه عندما دخل فوجئ بتجمع التلاميذ فى ركن ما من غرفة الدراسة . وقد تكشف عندما اقترب منهم أنهم يحملون حمامة ميتة ، ويناقشون سبب موتها . فاضطر إلى أن يدرس معهم هذه المشكلة الطارئة ، وتعرضوا لدراسة حاجة الكائن الحى للأكسجين لكى يعيش ، وقارنوا بين الطريقة التى يحصل بها الإنسان على الأكسجين والطرق الأخرى التى تحصل بها الأسماك أو النباتات عليه ... إلخ . فالمشروع بنموه التلقائى قد يولد صعوبات ومفاجآت تحتاج من التلاميذ إلى نواح من الدراسة والاطلاع ، ومهمة المدرس أن يعاونهم على ذلك . ونذكر أيضاً مثلاً آخر فى مشروع دراسة الحشرات ، فقد

كان التلاميذ يربون بعض اليرقات (الديدان) فى الموسم الذى يقل فيه الفراش ، وقد فوجئ بعضهم مرة بنوع لم يتعرفوا عليه ، فسأل المدرس ، فلم يعرف الإجابة واقترحوا أخيراً إرسال اليرقة إلى المتحف الزراعى قسم الحشرات للإفتاء عن نوع هذه اليرقة . فهذه أيضاً خبرة حية تشعر بقيمة البحث والتعلم فى أثناء تحقيق المشروع . والمشروع فى التنفيذ يتحول إلى سلسلة من الصعوبات أو المشكلات : كل مشكلة تؤدى إلى مشكلة أخرى ، والثانية إلى ثالثة وهكذا . والتعلم عن طريق المشروع يمكن أن يوصف فى هذه الحالة ، بأنه اكتساب لخبرة ، بالخبرة ، وللخبرة ، أو بمعنى آخر ، هو تعلم الحياة بالحياة وللحياة . ويجدر بنا أن نشير إلى الفارق الجوهرى بين المشروع كطريقة لتدريس مادة معينة ، والمشروع كطريقة لتنمية الطفل كإنسان متكامل له كيانه . ففى الحالة الأولى قد ينقلب المشروع تدريجياً إلى مادة دراسية من النوع التقليدى ، ويضحى بكل المشكلات الحية التى يستثيرها التلميذ فى أثناء العمل ، وبكل الفروق الفردية ، وذلك ليضمن المدرس متسعاً من الوقت يفرغ فيه معلوماته . وكل التحسين الذى يحدث باستخدام طريقة المشروع فى هذه الحالة ، هو تحسين فى الطريقة التى تلقى بها المادة . ولكن فى الحالة الثانية ، فإن سير المشروع يتكيف بطبيعة الأفراد ، ونوع المعلومات الذى يحتاجه المشروع يأتى نتيجة للحاجة العملية لهؤلاء الأفراد ، وشعورهم برغبة ملحة فى الحصول على هذه المعلومات ليستخدموها فى كل مشكلاتهم وصعوباتهم التى يواجهونها فى المشروع ، ومن هذه الصعوبات النوع الطارئ الذى ينبعث من المشروع فى أثناء تحقيقه . فالمادة الدراسية كما هى

معروفة فى الكتب المقررة فى المدارس ينظمها بالغون ، ويرتبونها من وجهة نظرهم ، متوخين فى ذلك التسلسل التاريخى للحوادث ، أو التدرج المنطقى للكشوف العلمية . وترتيب المعلومات على هذا النحو غالباً ما يخلصها من ظروفها وملابساتها الطبيعية ، ويحمل المدرسين على تقديمها للطالب جافة ميتة . إن هذا النوع من الترتيب كثيراً ما يتوخى كذلك عملية العزل المصطنعة لنوع من المعلومات والمهارات ، ويفصلها عما كانت مرتبطة به من معلومات من نوع آخر ، وذلك لضمان أن يكون كل جانب من هـذه المعلومات مادة مستقلة . وهذا مما يجعل كل نوع من المعلومات على حدة ناقصاً آلياً ، غير مرتبط بالحياة بمعناها المتكامل . ولكن المعلومات التى تنبثق من المشروع وتبحث داخله ، والتى يبذل التلاميذ بأنفسهم جهداً خاصاً فى سبيل الحصول عليها ، هى جزء من كلية المشروع . فهى تأتى متكيفة حسب هذا الكل ، تأتى للاستخدام ، لا للحفظ ، والاستظهار ، وحشو الرءوس . وهذا الفارق الجوهرى بين المعلومات فى تنظيمها فى المادة الدراسية ، والمعلومات التى يستثيرها المشروع هو الذى يجعل من المشروع وسيلة حية لتنمية الفرد عن طريق ما يستثيره من خبرات ومعلومات من تنظيم التلاميذ أنفسهم . واستمرار عملية البحث والترتيب التى يزاولها التلميذ خلال المشروع كفيلة بأن تكون لديه هواية نحو البحث لذاته ، أو الرغبة فى الاتساع فى نوع معين من المعلومات ، أو تكوين ميل فنى ، أو أدبى . وهذه الميول والهوايات هى التى تكون نواة الإنتاج الحى ، القيم ، على اختلاف صوره ، ذلك الإنتاج الذى يعتبر أساساً تقوم عليه حضارة المجتمع فى المستقبل .

الفصل الثالث عشر

مشروع بناء دار الفلاح

مقدمة : فى السنة الدراسية (٤٥ — ١٩٤٦) أتيحت للمؤلف تجربة قام بها مع تلاميذ الأولى (ب) بالمدرسة النموذجية الابتدائية بحدائق القبة ، وكان عددهم ٣٦ تلميذاً وتتراوح أعمارهم بين ٧ ، ٨ سنوات . وكانت التجربة تهدف لتحقيق فكرة التربية ككل عن طريق الفنون ، التى نوهنا عنها فى الصفحات المتقدمة . بدأ التلاميذ فى التعبير الفنى مستخدمين خامة الطين كأساس . وكان مدرس اللغة شديد العناية بأن يسير جنباً إلى جنب مع خطوات التجربة فسمح للتلاميذ بترجمة تعبيراتهم الفنية . وتسجيل رحلاتهم ونواحى شغفهم فى حصة اللغة ، ولكن كان تأكيده لا على قواعد اللغة كما هو متبع ، أو ضبط العبارات وإصلاح المعوج منها فى بادئ الأمر ، وإنما كانت الغاية إطلاق العنان لقوى الأطفال التعبيرية ، بلغتهم الخاصة ، وبأخطائهم مراعين أن تقوّم تعبيرات الأطفال فى اللغة مثلما نقوّمها فى الرسم والنحت ، الاهتمام أولا : بحسن التعبير ، وطلاقته، ورونقه ، وجماله . أما الأخطاء فتصلح نفسها بنفسها عن طريق الممارسة والخبرة كلما نما التلميذ وزادت قدرته على الاستخدام اللغوى .

كانت تعبيرات الأطفال فى الفن تحوم حول موضوعات تتعلق



(شكل ١٠)

عياد جيد عطية – سن ٧ سنوات – نموذج لبيت

بالحيوانات ، ثم بالحيوانات ومآويها ، ثم بقصص حول الحيوانات ومآويها وتجعل للعناصر مغزى ، وهذه القصص الأخيرة كان يؤلفها التلميذ بخياله . وفى أثناء هذا الإنتاج زار التلاميذ كثيراً من الأماكن التى كانت تقوى من الجانب التعبيرى ، مثل حديقة الحيوان . وقد تطورت الموضوعات التعبيرية إلى عمل منازل صغيرة (شكل ١٠) ، وقد أوحت أعمال التلاميذ بخطوة المنازل لأن نحتهم كان يشع صفة العمارة ، وبعض الجوانب الهندسية . فأراد المدرس أن يبرز هذه الصفة الفنية فى موضوع مجرد كالبيوت . ولكن النتيجة حملت خبرة التلاميذ السابقة التى اكتسبوها عن طريق إنتاجهم للحيوانات ، إذ سجلوا فى إنتاجهم للبيوت صفة الحياة (animation) التى كانت تصاحب إنتاجهم للحيوانات ، أى أنهم أكسبوا بيوتهم أرواحاً فكانت تظهر كالحيوانات وبها نوع من السحر الفنى (mystery) . هذه استدعت بعض الزيارات لأماكن مختلفة كالمتحف المصرى ليروا بيوتاً بدائية شبيهة بالتى يقومون بصنعها ، وكذلك زيارة لجامع السلطان حسن ، ليروا السطوح والبروزات ، والفتحات ، ويحسوا برسوخ العمارة وعظمتها . وكذلك زيارة لسقارة ، ودخلوا السرابيوم ، ليحسوا بالغموض والظلام المنتشر تحت سطح الأرض ، والذى هو شبيه بما يعكسونه فى أعمالهم . لم تكن للموضوعات فى الحقيقة قيمة فى ذاتها ، ولكنها كانت وسائل لاستثارة خيال التلاميذ وإكسابهم أرضية فنية مشتركة ، أى إكسابهم اللغة الفنية التى سيتعاملون بها فيما بعد فى مشروعهم المشترك . هذه الموضوعات ساعدت على توحيد أفق التلاميذ ، وربط ميولهم واتجاهاتهم بعضها ببعض ، وكان هذا لازماً

لأن الأطفال جاءوا إلى المدرسة من مصادر مختلفة ، وبقدرات متباينة . لم ندخل بعد فى تنفيذ مشروع جمعى ، ولكن روح المشروع هى التى كانت سائدة . ففى كل زيارة كان يتسابق التلاميذ فى كتابة خطابات الاتصال بالجهات الخارجية ، كما أنهم كانوا يعكسون القيم التى يكتسبونها فى كل زيارة من زياراتهم فى أعمالهم الفنية الجديدة . ولننقل على سبيل المثال كتابة التلميذ إسماعيل على عن زيارة جامع السلطان حسن ، وبدون تصحيح :

٣١ - ١٢ - ١٩٤٥

رحلتنا إلى جامع السلطان حسن

وقفت بنا السيارة فنزلنا ودخلنا فى الجامع وكان فيه شبابيك مزخرفة ورأينا ممبر التى يطلع عليه الخطيب ويتكلم ومقبرة السلطان حسن وكان السقف مقوس وكان شكله جميل وكانت المصاحة (المساحة) كبيرة وكانت فل صقف المقوص سلاسل كبيرة وكانت الأبواب واسعة والطوب معمول بتريتيه (بترتيبه) خاصة وكل طوبة كبيرة وأشكال الشبابيك كثيرة واحد مدور ومقس (ومقوس) وعريض وطويل وكانت سقف مفتح وسقف مقفول وكانت فشبابيك بروزات وفى الحائط بروزات وبعد ذلك خرجنا وركبا السيارة وسارت بنا وحنا مسرورين . *

وهذه الكتابة تحمل اتجاه الطفل نحو الملاحظة الفنية المرتبطة بالتشكيل الفنى الذى يعالجه التلميذ . كما أنه ينبغى ملاحظة أن هذه الرحلات تيسر للتلميذ الاتصال المباشر بالتقاليد الفنية التى تتفق مع

* الكلمات الموضحة بين الأقواس من وضعى وليست فى الأصل ، وذلك لإيضاح بعض الكلمات التى أخطأ التلميذ فى هجائها ويصعب على القارئ تبين معناها . أما باقى الأخطاء فترك كما هو .

مشكلاته . يتصل بها ليمتص منها القيم التى تتناسب مع إنتاجه . فالابتكار الفنى لا يقوم إلا على أساس إعادة ترجمة التقاليد الفنية بوجهة النظر الجديدة . مضافاً إلى ذلك التجارب المستمدة حديثاً من الطبيعة(١) .

كيف نبع المشروع ؟ : اقترح أحد التلاميذ ذات يوم فكرة ملخصها أن يشترك كل تلاميذ الفصل فى بناء دار الفلاح . ويجمعوا جهودهم فى تحقيقها . ولعل الذى أوحى إليه بالفكرة ، اللذة المصاحبة التى كونها عن طريق ممارسة الإنتاج بالطين . ولمعت الفكرة فى رءوس الكثيرين من إخوانه ، ولقيت استجابة منهم وحماساً ، وذلك لأنها اصطدمت بسابق خبراتهم بالموضوع . ورأى المدرس أن الفكرة جديرة بالاعتبار ، وهى تلقائية ، ومرتبطة بسلسلة الدروس السابقة . وعلى ذلك اتفق معهم على رسم الخطة التفصيلية لتحقيق هذا المشروع ، وسمى « مشروع بناء دار الفلاح » .

الخطوات المقترحة لتحقيق المشروع : عقد الفصل اجتماعاً على شكل برلمان صغير نوقشت فيه الخطوات الملائمة لتحقيق هذا المشروع . واشترك معظم التلاميذ فى المناقشة . وإملاء الخطوات باللغة العربية على السبورة وملخصها كالآتى :

---

(١) راجع الباب السادس « الخلق الفنى عند بويريير » من الطبعة الثالثة من كتاب المؤلف : اتجاهات فى التربية الفنية ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٥٧ .

١ – يقوم كل تلميذ بعمل نموذج من الطين لدار الفلاح فى حجرة الأشغال .

٢ – نختار أحسن البيوت .

٣ – سنذهب يوم الاثنين الآتى لمشاهدة دور الفلاحين التى اقترحها حسين حجازى بالمطرية .

٤ – رسم التصميم فى الكراس .

٥ – نقل أحسن التصميمات مكبراً على قطعة الأرض بالجير .

٦ – نحفر الرسم لوضع الأساس .

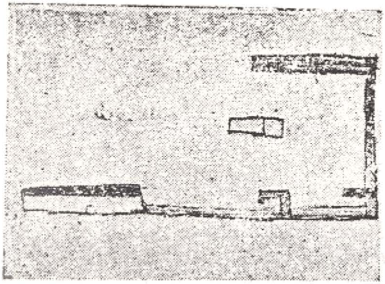
٧ – نحضر أدوات البناء وهى (المسطرين ، وميزان الماء ، والقصعة والمتر ، والجاروف) .

٨ – نحاول عمل ترتيبات مختلفة للطوب ثم نختار أحسن ترتيب لاستخدامه فى البناء .

٩ – ننقسم إلى المجموعات الآتية : ١ – البناءون ، ٢ – حاملو الطوب ، ٣ – مساعدو الحمالين ، ٤ – صانع المونة ، ٥ – حاملو المونة ، ٦ – المهندس ، ٧ – رئيس العمال .

تنفيذ الخطوات المقترحة وعمل الدراسات اللازمة : بعد ذلك قام التلاميذ بعمل نماذج مختلفة فى حجرة الأشغال ، واتفقوا فيما بعد على اختيار النموذج الذى قام بإنتاجه زميلهم عبد العزيز عبد الحميد لينفذوه عملياً . ويلاحظ أن كل خطوة كانت تسجل فى كراسة المشروعات بالكتابة التى يشترك فيها بعض تلاميذ الفصل ، ثم يضاف إليها الرسوم التعبيرية والإيضاحية التى تساعد فى فهم مضمون الكتابة بشكل محسوس ، ومن الطريف فى الرسوم الإيضاحية أن التلاميذ كانوا ينتجونها كمقاطع ، ومساقط ، دون أن يتعلموا ذلك بدروس سابقة ، وهذا يرجع لاستغلال

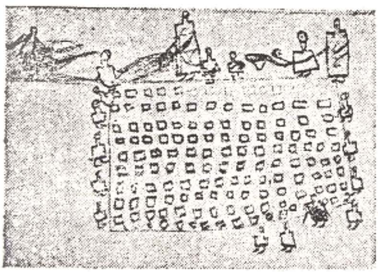
ما يسمى « لازمات الأطفال » فى رسومهم ، والرسم شكل (١١) يوضح ترجمة مجدى شفيق رزق لنموذجه ويبرز فيه رسم القطاع الرأسي .



(شكل ١١)
الرسم التخطيطى لدار الفلاح كما يراه مجدى شفيق رزق

جاءت مشكلة عمل الطوب اللبن ، وقد تشقق من التلاميذ وأخذوا فى البحث عن الأسباب حتى تبينوا أن الذى كان ينقصه هو « السبلة » . وهى نوع من التبن يخلطه الفلاحون بالطين ليجعل الطوب متماسكاً عند جفافه . واضطررنا لزيارة (أمينة) طوب ، ورؤية عملية إنتاج الطوب .

واستحضرنا خبيراً فى عمل الطوب اللبن قام بصنع بعضه أمام التلاميذ ، وزاول التلاميذ بعد ذلك بقية العملية . ثم رصوا الطوب بشكل منتظم لكى يجف ، وقد ترجم التلاميذ منظرهم وهم يقومون بعمل الطوب اللبن ، وشكل (١٢) يبين نموذجاً تخطيطياً يشرح



(شكل ١٢)
منظر من رسم حسنى عليوه ، وهو يوضح التفاف التلاميذ حول مدرسهم ، وحول الخبير فى أثناء عمل الطوب اللبن ، ويرى أحد التلاميذ فى الرسم ممسكاً بالقالب ويقوم بعمل الطوب

التفاف التلاميذ حول الخبير ومدرسهم فى أثناء إنتاجهم للطوب . بعد ذلك استحضر بعضهم أدوات البناء ، وهذه أخذت دوراً هاماً فى الدراسة إذ أن ميزان الماء يقوم على نظرية علمية ، فاضطروا لدراستها لكى يستطيعوا استخدامه. واستحضر أحدهم متراً حديدياً . وهنا بدأت بعض الدراسات الحسابية لترجمة المتر إلى سنتيمترات وبالعكس ، وذلك لاستخدام المتر فى القياس عملياً. وقارن التلاميذ بين هذا النوع من الأمتار وغيره من وسائل القياس . والملاحظ فى هذا المشروع أنه احتاج إلى دراسات كثيرة فى الجمع والطرح والقسمة والضرب ، وحساب الأطوال وترجمتها إلى طوب ، وكذلك لحساب الفراغات الخاصة بالنافذة والباب التى لا بد أن يسقطها التلاميذ من عدد الطوب عند حسابهم. ومشكلة عمل الطوب وتشققه أدخلتنا فى مقارنة بين الطوب اللبن والطوب الأحمر . وكشف التلاميذ أن الطوب الأحمر أنواع ، وأشكال كثيرة : منه المثقب ، والطويل الرفيع ، والمستطيل الناعم ، كما وجدوا نوعاً آخر من الطوب الأبيض . وبدأ التلاميذ يقيسون طول ، وعرض ، وارتفاع كل طوبة من هذه الأنواع للمقارنة . نزل التلاميذ إلى فناء المدرسة ، وقسموا أنفسهم إلى مجموعات ، ورسموا الشكل المختار ، بمقاسات مكبرة بالجير على الأرض . ثم أخذوا فى حفر المكان لوضع الأساس . ثم بدأ الجدار يرتفع . جاءوا بعد ذلك فوجدوا أن ما بنوه غير متين ، ويتساقط ككتل على الأرض مما خلق فيهم تساؤلات كثيرة . واقترح أحدهم أن نتحرك نحو المنزل الريفى المجاور للمدرسة ونسأل صاحبه كيف بناه متيناً على هذا الوجه ، فأجابهم بأنه يبنى جزءاً ، ثم ينتظر بضعة أيام حتى يجف ، ثم يضع بعد ذلك الجزء

الثانى ، فالثالث ، وهكذا ، ولو أنه كان يبنى الدار دفعة واحدة لآلت حتماً إلى السقوط . ودعاه التلاميذ إلى المدرسة فحضر وساعدهم فى إعادة بناء جزء من دار الفلاح ، وطلب الانتظار حتى يجف ، ثم بدأ التلاميذ يكملون البناء بعد ذلك . ومن الصعوبات التى كانت تعترض التنفيذ قذارة ملابس التلاميذ نتيجة لنقلهم للطين وللصق الطوب . واقترح أحدهم علاجاً لذلك أن يستحضروا جلابيب أو (مرايل) يلبسونها عند العمل ، وقد نفذوا ذلك فعلا .

كانت كراسات التلاميذ الخاصة بالمشروعات سجلاً حافلاً بأنواع المشكلات التى يصادفونها وطرقهم المختلفة لعلاج كل منها . فقد سئل التلاميذ السؤال الآتى : لاحظنا أن الدار التى بدأنا فى إقامتها لا يثبت فيها بعض الطوب ، بل يتساقط عند خلخلته ، فما سبب ذلك ؟ فأجاب مجدى شفيق رزق بالنص الآتى وهو بدون تصحيح :

الطوب لا يثبت فى البيت لأن الطوب لم يكن مستوى فإذا تخلخل يقع ونزل الماء عليه فى الأيام الماضية وأن الأرض التى ستقيم عليها البيت لم تكن مستوية .

وأجاب رامز راغب جبره المصرى على نفس السؤال بالآتى :

لأن التلاميذ لم يحطوا طيناً يمسك الطوب فى بعضه .

وهناك أسئلة كثيرة كانت تعطى لهم ويكتبون اقتراحاتهم عليها . واستطاع التلاميذ أن يرتفعوا بالبناء نحو متر ونصف تقريباً ، وترك ليجف وفى انتظار الجفاف تفتحت فى المشروع بعض الدراسات المرتبطة فزاروا المتحف الزراعى ، ودرسوا بيوت الفلاح هناك ، ودرسوا الأدوات التى

يستخدمها فى زراعته ، وكتبوا تمثيلية عن حياة العمدة من تأليفهم ، وألف لهم أحد الأساتذة نشيداً عن الحياة الريفية ، وقاموا برسم المناظر والستائر المتعلقة بدورهم ، واستحضار الملابس الخاصة بكل دور ، وقاموا بتمثيلها أمام أولياء أمورهم فى الحفل الكبير الذى كانت تقيمه المدرسة سنوياً فى يوم الآباء .

لم يستطع التلاميذ أن يستكملوا بناء دار الفلاح لأن العام الدراسى كان قد أوشك على الانتهاء ، ولكنه استكمل بدراسة من جديد مع زميل(١) تتبع التجربة مع هؤلاء التلاميذ فى السنة التالية . أما بقية العام فقد تطورت الدراسة فيه إلى ما تلاءم وضيق الوقت . فقد درسوا بيوت الفلاحين ، وأحوالهم المعيشية فى مناطق أخرى من العالم غير مصر ، وجمعوا صوراً تمثل طرز المبانى فى هذه المناطق ، كما درسوا الحيوانات التى يستخدمها الريفى فى مصر ووظيفة كل حيوان منها .

الواقع أننى عندما أعود بالذاكرة سنوات إلى الوراء لأتذكر هؤلاء التلاميذ وشخصياتهم ، وإمكانيات كل منهم ، لأستعيد صورة حية لهم جميعاً وهم يناقشون ، ويعملون ، ويثابرون ، بجد وإخلاص — صورة حية ، باقية لا تنمحى من مخيلتى . المهم أن المشروع بوضعه ، وبتطوره لم يكن معروفاً قبل أن نبدأ . وبعد أن انتهينا من العام الدراسى لم نشعر أن

---

(١) كنت قد سافرت فى نهاية هذا العام إلى الخارج ، واستلم هذا الفصل الدكتور محمد الشبينى الذى واصل التجربة ، واستطاع أن يحقق بعد دراسات تفصيلية بناء دار الفلاح ، عالج كثيراً من المشكلات التى لم يمكننا الوقت من علاجها فى العام الأول .

دراستنا قد انتهت ، فالكل كان يحس أن هناك أشياء كثيرة ، ينبغي أن تعمل وأن تفهم . وقد كانوا كالجند الصغار ، يعملون بكلياتهم ، ولا تكل نفوسهم أو أبدانهم . درسوا لغة ، ورسماً ، ونحتاً ، وحساباً ، وعلوماً ، وتاريخاً ، وجغرافية ، واجتماعاً ، ولم يدروا أن هذه هي مواد دراسية ، أو علوم ، وإنما كانوا يتعلمون كل هذه الخبرات عن طريق لعبهم الفني ، وتعاونهم الاجتماعي ، بعضهم مع بعض . كانوا يكتسبون هذه الخبرات مرتبطة كوسائل يحلون بها مشكلاتهم ، وما يواجهونه من صعاب . إنك لو بحثت عن كيان لهذه المعلومات فى إحدى الكتب المدرسية المقررة ، لوجدت أنها إما أن توجد فى كتب متعددة ، لمواد مختلفة ، لفرق متباينة ، أو لا تجدها إطلاقاً إلا فى الحياة الحقيقية . وقد كان مشروعهم صورة حية ، نامية ، متطورة ، من صور هذه الحياة . وقد عرضت النتائج الفنية لهذا المشروع فى أمريكا ، وفرنسا ، وفى إنجلترا (فى حلقة الدراسات الدولية التى نظمتها هيئة اليونسكو فى التربية الفنية فى برستل



(شكل ١٣)
التجربة فى الجانب الأيمن من معروضات مصر فى حلقة اليونسكو الدولية

صيف عام ١٩٥١ انظر شكل ١٣) ، ونوه عنها فى مجلة اليونسكو[1] ،
وفى كتابها الدولى « التربية والفن »[2] .

(1) M. El-Bassiouny, "Stories in Clay by Children under Ten," *UNESCO Courier*, July-August 1951.

(2) Cf. also M. El-Bassiouny, "Traditional Culture and Artistic Form," *Education and Art*, edited by Edwin Ziegfeld, UNESCO, 1953, p. 106.

الفصل الرابع عشر

الفن فى الوحدة الدراسية والمنهج المحورى

مقدمة : تحدثنا فى الفصول السابقة عن أسس تدريس الرسم والأشغال اليدوية باعتبارهما مادتين منفصلتين لكل منهما كيانه المستقل ، ثم ناقشنا وسائل الربط بين كل منهما ، وبينه وبين سائر جوانب الخبرة ، وشرحنا فكرة تدريس الفنون وهى مرتبطة بالخبرات المختلفة وذلك عن طريق استخدام المشروع الجمعى ؛ وقد ضربنا مثلا لذلك بمشروع حقيقى محوره الفن ، قمنا بتجربته فى أحد الفصول بالمدرسة النموذجية الابتدائية بحدائق القبة . وبعد كل التجارب التى ذكرناها وكشفنا قيمها المختلفة ، نود أن نذكر فيما يلى بعض أوجه النقد التى وجهت لطريقة المشروع ، ثم نناقش فيما بعد طريقتين من الطرق التى طبقت فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وجربت على نطاق محدود فى البيئة المصرية ، وهما الوحدة الدراسية ، والمنهج المحورى ، ثم نناقش مكانة الفن فى كل منهما .

نقائص طريقة المشروع : إن طريقة المشروعات على ما بها من مزايا ، من ربط المواد الدراسية بعضها ببعض ، وتحطيم الفواصل بينها ، ومعالجة المواد الدراسية على أسس من الخبرة المباشرة ، التى قربت بين حياة التلميذ خارج المدرسة ، ونوع دراسته داخل الفصل . وبالرغم من أن لطريقة المشروع كل هذه المزايا إلا أنه قد ظهر لها نقائص يمكن

تلخيصها فيما يلى :

١ – تستنفد هذه الطريقة وقتاً كبيراً فى الدراسة ، الأمر الذى لا يضمن أن يغطى التلاميذ فى دراستهم كل الأساسيات من معلومات ، ومهارات ، واتجاهات ضرورة كحد أدنى فى كل سن .

٢ – قد ينتقل المشروع إلى أيد لا تحسن استخدام روح هذه الطريقة ، فبدلا من إيجاد خبرات متصلة تتحدى قوى التلاميذ بشكل مستمر يلجأ بعض المدرسين إلى مجرد شغل وقت التلميذ بأى شىء كان ، دون النظر إلى الفائدة المرجوة مما يعمله التلميذ ، وبذلك يصبح العمل آلياً ، ويؤدى إلى عادات عكس العادات التى وجهت العناية فى طريقة المشروع لمعالجتها .

٣ – قد يندفع التلاميذ بحماسهم إلى تحقيق النتاج العملى للمشروع ، ويهملون فى ثورة هذا الحماس ما يجب أن يحصلوا عليه من حقائق لها فوائدها التعليمية ، أى أن هذه الحقائق والمعلومات تأتى بشكل عارض ، ولا يهتم بها التلاميذ ، وتؤخذ على اعتبار أنها ذات قيمة ثانوية فى الموضوع .

٤ – يعتقد بعض المربين أن الحقائق والمبادئ التى يتعلمها التلاميذ عن طريق الخبرة المباشرة فى أثناء المشروع ، لا يسهل عليهم الاحتفاظ بها وتطبيقها فى المواقف الجديدة . وتثار هذه المناقشة عادة ضد التعلم المصادف بكل أنواعه ، ويحدث هذا عادة مع المدرس الذى لا يعنى بضرورة مساعدة التلميذ على التأمل فى خبرته والتفكير فيها ، ويجب أيضاً أن نعترف بأن انتقال أثر التدريب لا يحدث بصورة آلية ، وأن

المعلمين كثيراً ما يخطئون حينما يدعون بأن أثر التدريب قد انتقل من حالة إلى أخرى ، فى الوقت الذى لا يتم فيه ذلك ، فمن الجائز أن ينشغل التلاميذ فى نشاط ذى طبيعة ديمقراطية حقيقية ، وقد يكون المدرس على وعى بقيمة هذا النشاط ، فى حين أن التلاميذ لا يدركون مبرراً له ، ولا يكتسبون منه العادات المطلوبة . وما لم تتحول الخبرة إلى مبادئ فكرية فإنها تصبح عديمة المعنى ، وتتحول إلى مجرد روتين آلى .

٥ ـــ إن المدرسين لم يعدوا إعداداً يتفق مع التبعات التى يتطلبها برنامج يعتمد على الخبرة المباشرة ، كالمنهج الذى يستند إلى طريقة المشروعات . فالمعلمون الذين تعلموا بطريقة المواد المنفصلة ، يجدون من اليسير على أنفسهم أن يضغطوا على تلاميذهم ليتقبلوا نفس التقاليد التى أثرت عليهم عندما كانوا تلاميذ ، وبمعنى أصح يفرضون عليهم طريقة المادة الدراسية المنفصلة . وكلما درب المعلم تدريباً عالياً فى التخصص فى فرع معين ، كان من العسير عليه أن يتكشف إمكانيات التدريس بالخبرة المباشرة ، أى بطريقة المشروع . ولم تتجه مدارس المعلمين فى إعدادها لطلابها إلى التأكيد على التغير فى هذا الاتجاه ، ولذلك يجب أن يعد المعلم بالطريقة التى تجعله يحقق نفس الأهداف التى أعد من أجلها .

٦ ـــ ومما يؤخذ على طريقة المشروع أنها لا تساعد إلا التلاميذ الذين يريدون أن يختصروا تعليمهم ، بأن يلتحقوا بالمؤسسات التجارية والصناعية ، فإن تعلمهم بالخبرة المباشرة يمكنهم من مزاولة هذه الخبرة بيسر فى هذه المؤسسات المختلفة ، ولكن هذه الفائدة لا تعود إلا على ذوى

الدخل المحدود ، أما الذين يريدون مواصلة تعليمهم الجامعى فإن هذه الطريقة لاتتلاءم معهم ؛لأن التعليم العالى والجامعات نفسها ، تعتمد فى دراستها على المواد الدراسية المنفصلة بمعناها الأكاديمى التقليدى .

٧ ــ إن إمكانيات المدارس الحالية ، وأثاثها ، ومقاعدها ، وخاماتها وأدواتها وحالتها الاقتصادية لا تتناسب مع طريقة المشروع أو التدريس بطريق الخبرة المباشرة ، فأى مشروع يحتاج إلى مكتبة واسعة ، متعددة المراجع يمكن أن يستقى منها التلاميذ المعلومات الضرورية التى تجيب على تساؤلاتهم المتعددة . كما أن المدرسة تحتاج إلى ورش ومعامل وحقول مزودة بمختلف الوسائل لتنفيذ المشروعات بشكل غنى . وهذه العملية ليست يسيرة وبخاصة فى الوقت الذى تهتم فيه الدولة بالتعليم الابتدائى ، ومحو الأمية فى ظرف عشر سنوات . وتضطر نتيجة لذلك إلى وضع أعداد هائلة من التلاميذ بالفصول ، مما يصعب على أى مدرس إشراكهم فى مشروع ، وتتبع مشكلاتهم الفردية بصورة منتجة .

٨ ــ يقال إن الخطة الدراسية المؤسسة على الخبرة المباشرة لا تساعد على تنظيم منطقى للحقائق والمعلومات التى يكتشفها التلاميذ ، ويستند الناقدون فى هذه الفكرة إلى أن المادة الدراسية بشكلها الأكاديمى تحتوى على نظام ، وأن حقائقها مرتبة ترتيباً منطقياً يلخص خبرات الجنس البشرى السابقة فى تدرج ، وفى تسلسل . أما الخبرات المباشرة فإن أوصلتنا إلى كشف بعض الحقائق والمعلومات ، فإنها لا تأتى فى نظام شبيه بالنظام الذى تحتويه المادة الدراسية بشكلها التقليدى . وقد أكد « جون ديوى » فى كتابه « الخبرة والتربية » ، الحاجة إلى فلسفة للخبرة ، وأكد بفكرته

أن الحقائق والمعلومات التى يستنتجها الطلاب من خبرتهم المباشرة ، تحتاج إلى تنظيم جديد له منطق يتطلب جهداً فى تنظيمه ، وهو يختلف عن منطق التنظيم الذى تشتمل عليه المادة الدراسية بشكلها التقليدى ، وما لم تبذل الجهود لاكتشاف التنظيم داخل الخبرة فإنها تبوء بالفشل ، وتؤدى إلى نتائج عكسية لما ننشد من قيم .

التدريس بطريقة الوحدة : وعلى أثر بروز هذه النقائص المتقدمة فى التدريس بطريقة المشروعات ، ظهرت طريقة جديدة تسمى طريقة الوحدة الدراسية ، التى عالج فيها المربون مختلف النقائص السابقة ، ولم تتلاش فى هذه الطريقة فكرة الخبرة المباشرة التى كانت دعامة المشروع ، بل استخدمت بصورة مغايرة ، وأكثر تنظيماً ، لتخدم منهجاً دراسياً مرسوماً بشكل ما ، ليحقق أهداف التربية بدون تخبط . ويحدد أحد المربين أسس الوحدة الدراسية الجيدة فى بعض النقط الآتية :

١ ـ أنها كيان من الحقائق ، والمبادئ المرتبطة بعضها ببعض ، نظمت لتسهل للتلميذ إدراك نقطة معينة أو جانب هام من المنهج .

٢ ـ يجب أن يكون من اليسير إبراز الوحدة ككل ، وفى شكل محدد ، ليمكن إعطاء المتعلم فكرة واضحة عنها قبل أن يخوض فى دراستها .

٣ ـ يجب أن توضع أهداف الوحدة بشكل محدد ، حتى تتضح لكل من المدرس والتلميذ معاً ، كما يجب أن تعرف نتائج التعلم .

٤ ـ يجب على كل التلاميذ الذين يدرسون الوحدة أن يكون لديهم المقدرة على دراسة الحد الأدنى من الأساسيات الضرورية ، التى تمكنهم من إدراك الوحدة الدراسية إدراكاً تامًّا ويجب أن تتضمن الوحدة الدراسية

بجانب هذا الحد الأدنى ، مادة إضافية ، تسمح بحرية تكييف العمل للفروق الفردية بين التلاميذ .

ويعتقد بعض المربين أن الوحدة الدراسية تتضمن فكرة المربين بأن التعلم يحدث بشكل مثمر إذا عولج خلال كليات ، أكثر مما لو عولج كأجزاء ، ويعنى هذا من الناحية السيكلوجية أن العناية يجب أن تبذل لفهم مشكلات فردية ، أو مفردات أو ألوان من النشاط ، بدلا من أن تبذل لفهم مقتطفات غير مرتبة من أنواع النشاط التى يجاهد التلميذ فى إيجاد الرباط بين بعضها والبعض الآخر ، ويجب تفسير الكل بمعناه المرتبط على أنه موقف كامل ، يتضمن أهداف الجماعة التى تعترف به ، وبمستوى نضج التلاميذ ، وفى العلاقات التى تربط ألوان النشاط المقوّمة بسلوك التلميذ الحاضر ، وبالهدف العام من التربية فى مجتمع ديمقراطى .

كما أن من المبادئ التى يستند إليها التدريس بالوحدة هو أن التعلم يكون ذا ثمرة أكبر إذا كان هناك فهم للأهداف ، واقتناع بها ، وإذا كان هناك مشاركة حرة كاملة وفعالة فى تنظيم النشاط لتحقيق هذه الأهداف ، ومن البديهى أن أى نشاط يتضمن فقط ضغط عدد معين من صفحات الكتاب لا يثير مشكلة فى المشاركة فى التخطيط ، ولكن عندما تكون الفكرة هى الاشتراك فى إنتاج عملى ، فإن تكييف مواهب الفرد لخدمات الجماعة ، أو تكييف إمكانيات الجماعة لخدمات الفرد ، يعد من الأمور التى تحتاج إلى دراسة واعية ، إذ أنها تمهد للمشاركة الديمقراطية فى المستقبل .

إن الوحدة الدراسية تعين على استغلال الفروق الفردية ، وتعترف

بضرورتها وبأهميتها فى التعلم ، وتكوين الميول ، ويظهر كل ذلك فى أوجه النشاط المتعددة ، كالرحلات ، والدراسات الجماعية ، وزيارة المتاحف ، وما إلى ذلك .

ومما يعطى أهمية « للوحدة الدراسية » ، إمكان تقويمها فى النهاية ؛ فما دامت الوحدة ذات أهداف محددة ، فإن المدرس يستطيع فى النهاية أن يتبين مدى تحقق هذه الأهداف ويستطيع أن يلاحظ التغيرات فى السلوك ، وفى المفاهيم ، وفى نمو القدرات ، والمهارات . ففكرة الوحدة الدراسية تخدم عملية التقويم ، أكثر من النظام المتبع فى امتحانات الفترات أو الامتحانات النهائية .

وتتضمن الوحدة الدراسية النقط الرئيسية الآتية :

١ ــ مشكلة واسعة يمكن إدراكها .

٢ ــ سلسلة من أنواع النشاط المرتبطة بالمشكلة تستغل لتعليم الطالب ، وتنظم أنواع النشاط هذه ليتيح فرصة لتعليم كل أعضاء المجموعة ، وتتيح فرصاً للتعلم الفردى ، الذى يراعى فيه بعض الحاجات المحددة ، وقدرات التلاميذ وميولهم .

٣ ــ تخطيطاً لتقويم نتائج الدراسة .

وتشتمل أى وحدة على ثلاث خطوات رئيسية :

١ ــ مرحلة التخطيط التى توضح فيها المشكلات ، وتناقش فيها خطط العمل ، ويصل فيها المدرس مع تلاميذه إلى قرارات توضح كيف تتناول المجموعة ألوان نشاطها .

٢ – مرحلة العمل وتمتد إلى نواح عملية مختلفة ، كالمناقشات الجماعية والبحث فى المكتبة والاطلاع ، والتجريب ، والعمل الفردى والجماعى ، وما شاكل ذلك .

٣ – والمرحلة الثالثة تتضمن تجميع كل النتائج بعضها مع بعض ، والوصول إلى استنتاجات ، والانتهاء بتقويم كل ما حققه التلاميذ .

مثل موجز لوحدة دراسية : اشترك المؤلف مع غيره فى وضع طائفة من الوحدات الدراسية ، تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وكان من بين هذه الوحدات وحدة بعنوان « أنا نظيف » صممت لتصلح لتلاميذ الصف الثانى الابتدائى بمدارس الوحدات المجمعة . وقد اختيرت هذه الوحدة لتبصير التلاميذ بطائفة من القواعد والعادات الصحية وتدريبهم عليها ، وتنمية حساسية النظافة عندهم ، إذ أن ذلك من أهم ما يحتاج إليه التلاميذ بين سن السابعة والثامنة ، خصوصاً فى البيئات المحتاجة إلى نظافة ، فروعى فى أهداف الوحدة أن تحقق إكساب التلاميذ خبرات فيما يلى :

١ – حب النظافة	٢ – استعمال الصابون
٣ – الاستحمام	٤ – الوضوء
٥ – نظافة الأكل	٦ – نظافة الفصل
٧ – يوم النظافة	

وروعى فى القيم والعادات والاتجاهات أن يتضمن حب النظافة ، عادة غسل الوجه ، وعادة الاستحمام بماء صالح ، وعادة عدم الاستحمام فى الترع ، وعادة قص الأظافر ، وعادة غسل الأسنان وتنظيفها ، وعادة

الصلاة ، والتخلص من الذباب ، واكتساب عادات الترتيب .

أما من حيث المهارات فقد صممت بحيث تكسب التلاميذ قدرة على قراءة الجمل البسيطة ، وكتابة جمل ، أو تكميلها ، أو إجابة الأسئلة ، والتدريب على المناقشة . ومن ناحية المهارات الحسابية : اكتساب المقدرة على العد ، وشراء الخامات اللازمة لصناعة الصابون ، ومن ناحية الرسم : يقوم التلاميذ برسم مناظر محل بقال ، والأوضاع التى يستخدم فيها الصابون للنظافة ، وعمل أغلفة بالورق للصابون . ولوحات دعاية لإنتاج التلاميذ . وفى الأشغال : يتعلم التلاميذ إنتاج بعض وسائل النظافة : كالمقشات ، واللوف ، وعمل بعض النماذج البارزة التى توضح أنواع الحشرات التى ترتبط بالقذارة ، وعمل صناديق لحفظ أصابع الطباشير ، وصناعة المنشات ، وسلال لوضع المهملات ، ومنافض من الريش ، ومماسح من أحبال اللوف ، وممارسة بعض أنواع النظافة عملياً فى المدرسة ، وفى الفصل وفى المطعم ، كتنظيف الزجاج . . . إلخ .

أما من ناحية المعلومات والمفاهيم : فيلم التلاميذ بمعلومات كثيرة تتضمن مسائل عن الجمع ، والطرح ، والضرب ، ومعرفة أهمية الصابون فى النظافة ، وطريقة صناعته وحساب الربح فى صناعته ، ومعرفة ضرر الاستحمام فى مياه الترع ، وطريقة صناعة اللوف ، ومعرفة الوضوء ومزاياه ، وحفظ آيات قرآنية ، والعلم بالساعة وأوقاتها ومعلومات عن الطعام ونظافته ، وعن الأسنان وتسوسها .

أما من ناحية التقويم ، فبعضه يتم بملاحظة المدرس لسلوك تلاميذه قبل دراسة الوحدة وبعدها ، ليتبين المدرس ما اكتسبه التلاميذ من قيم ،

وعادات ، واتجاهات ، كعادة قص الأظافر مثلا ، أو غسل الأيدى والأرجل ، وعادة الصلاة . . . إلخ .

ويمكن أن يختبر المعلم ما اكتسبه تلاميذه من مهارات فى كل ما سبق بقراءة أو كتابة الجمل البسيطة ، والإجابة عن أسئلة ، واختبار معلوماتهم فى عمل الصابون ، وقياس قدراتهم فى رسم المناظر ، وفى صناعة بعض وسائل النظافة العملية ، كالمنشات والسلال وغيرها .

ويمكن قياس ما اكتسبه التلاميذ من معلومات جاءت فى أثناء نشاط الوحدة عن طريق وسائل مختلفة مثل :

١ ــ تكميل الجمل .

٢ ــ مقابلة الصور بما يعادلها من ألفاظ .

٣ ــ استخدام القصة القصيرة وإجابة أسئلة عنها .

٤ ــ استخدام الألغاز .

٥ ــ استخدام الأجوبة الموضوعية للصواب أو الخطأ . . . إلخ .

مكانة الفن فى الوحدة الدراسية : بعد أن سردنا فيما تقدم مثلا على وحدة دراسية . وجدنا أن كثيراً من ألوان النشاط المتعلقة بالرسم والأشغال قد أثيرت فى أثناء الدراسة ، ولكنها لم تستثر كدروس مستقاة فى حد ذاتها ، وإنما جاءت كوسيلة لاكتساب الخبرة الشاملة ، ولذلك نجد أنها مرتبطة بسائر المعلومات ، والمهارات والاتجاهات ، التى تكتسب بشكل مترابط فى أثناء دراسة الوحدة .

إن الفن عادة يتضمن ميادين متعددة ، كالعمل بالصلصال ، والرسم الحائطى ، والدراما ، والموسيقى ، والرقص ، والكتابة الأدبية . وكل

هذه وغيرها وسائل للخبرة يمكن أن تعين التلاميذ فى حل مشكلاتهم التى يجابهونها فى أثناء دراستهم للوحدة . فقد شاهدنا فى وحدة « أنا نظيف » أن مجرد بروز فكرة النظافة يوحى بإنتاج عملى كثير ، يعين على اكتساب المهارات اليدوية المختلفة ، كصناعة السلال والمقشات اللوف ، وطلاسة السبورة ، وصندوق الطباشير وما إلى ذلك . هذا غير ما يقوم به التلاميذ من رسوم إيضاحية ، أو تعبيرية ترتبط بالصحة ، ومشكلات النظافة ، والدعاية لها .

ومن هذا نرى أن للفن دوراً كبيراً يلعبه فى تكامل خبرة المتعلم ، كما أنه يساعد على استثارة حوافز كثيرة ترتبط بميول التلاميذ وقدراتهم .

إن الفنون يمكن أن تستخدم كوسائل عملية تحقق أهداف الجماعة .

المنهج المحورى وتدريس الفنون : وقد تطورت فكرة الوحدة الدراسية إلى مفهوم آخر يمارس الآن بكثرة فى الولايات المتحدة تحت اسم المنهج المحورى ، فقد استخدمت فكرة المنهج المحورى أولا للدلالة على المواد الأساسية التى لا بد أن يجتازها الطالب قبل انتهائه من دراسته ، وهى تتضمن الخبرات المشتركة ، ومطالب الدراسة الرئيسية . ثم تطورت هذه الفكرة من مواد منفصلة ، إلى ابتكار خبرات تتعدى حدود المواد بمعناها التقليدى . ويحدد « ألبرتى » المنهج المحورى على أنه اتجاه كلى يشتمل على ما هو أساسى لكل التلاميذ ، ويتضمن أنواعاً من النشاط التعليمى منظمة بشكل مغاير للتنظيم المتعارف عليه فى المواد الدراسية ، ويتميز المنهج المحورى بما يلى :

١ – يتضمن المنهج المحورى النشاط التعليمى الذى يعتبر أساسيًّا فى

تربية كل التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية .

٢ ــ لا تتقيد ألوان النشاط التعليمية بما هو متعارف عليه من أنواع الفواصل المصطلح عليها بين المواد ، فقد يعنى هذا أن نضع مادتين أو أكثر فى تآلف دون مراعاة للحدود التقليدية .

٣ ــ يخصص للمنهج المحورى وقت فسيح فى أثناء اليوم الدراسى ، ليتيح فرصة لممارسة ألوان النشاط : كالرحلات ، والبحث فى المكتبة ، والمناقشات ، واستخدام وسائل الإيضاح ، والتجريب ، دون إخلال بأوقات الحصص الأخرى .

٤ ــ يستخدم فى المنهج المحورى تخطيط للمدرس والتلميذ معا ، مع مراعاة الحاجات والمشكلات ، والميول الوقتية والدائمة للتلاميذ .

٥ ــ يشجع المنهج المحورى ذوى الكفاية من هيئات التدريس لاستغلال قدراتهم الخاصة فى تعهد تلاميذهم بالنمو .

٦ ــ يقرر اتجاه النشاط التعليمى ونتائجه عن طريق الحاجات التى تولدها المواقف ، وذلك دون الاعتماد على التنظيم المنطقى لأى مادة دراسية .

٧ ــ يقلل التنظيم المحورى من الاعتماد على أنواع التدريبات الجافة ، التى لا تسهم مباشرة فى المشاكل الرئيسية التى تتضمنها وحدة الدراسة ، فألوان التدريب تأتى عادة عندما تستثار الحاجة لها .

٨ ــ للمنهج المحورى تأثير بعيد المدى فى انتقال ألوان النشاط من حجرة الدراسة إلى المنزل وإلى الحياة الاجتماعية خارج المدرسة .

٩ ــ يتضمن المنهج المحورى وسائل التوجيه ، وجلسات للاستشارة

والمناقشة ، وتنظيم المنهج الدراسى :

١٠ — ويشجع المنهج المحورى على نمو وحدات دراسية شاملة ، يعتمد عليها المعلمون فى اختيار أنواع النشاط التعليمى .

وقد مر المنهج المحورى فى أثناء تجربته فى مراحل متعددة ، فقد بدأ بإزالة بعض الفواصل بين بعض المواد والبعض الآخر ، وانتهى باختيار رءوس موضوعات حية من النوع الذى يستثير حماس التلاميذ ، ويستغل ميولهم ، ويرتبط فى نفس الوقت باتجاهات الحضارة فى العصر الذى نعيش فيه . وليس مجالنا هنا للإفاضة فى التجارب الكثيرة التى أجريت فى الخارج وفى مصر لندرس أهمية المنهج المحورى ، ولكننا نريد أن نتحدث قليلا عن مكانة الفن فى هذا المنهج .

مكانة الفن فى المنهج المحورى : تختار بعض رءوس الموضوعات فى المنهج المحورى على أساس حضارى . فمثلا يمكن أن تختار الحضارة الإغريقية كأساس للدراسة ، فالإغريق من أوائل الناس الذين نموا العلوم والرياضيات ، وكان لهم نشاط وميل كبير للفن ، ولون متميز فى حياتهم المنزلية . وبمعنى أصح يمكن أن تدور حول المدنية الإغريقية ألوان من الدراسة تشمل نشاطاً يرتبط بمواد الخطة المختلفة ، فمن المستطاع أن نفهم عن طريق دراسة العلوم ، والرياضيات ، والفنون الجميلة ، والاقتصاد المنزلى ، ما يمكننا من فهم حياة الإغريق وتذوقها تذوقاً سليما .

والفن يدرس فى المنهج المحورى فى هذا المثال ، على اعتبار أنه أحد الوسائل البنائية فى تشييد الحضارة ، وتدعيم أركانها . ويمكن تدريس تاريخ الفن على أساس حضارى تدعمه فكرة المنهج المحورى ، لو أن

المدرس تخير حضارات مختلفة ، وطاف حولها ليستعرض ما خلفه الإنسان من فنون ، وما تتميز به هذه الفنون فى إشعاع فلسفة هذا الإنسان وعقليته ، ومثله فى الحياة ، وانتصاراته ، وهزائمه ، وعلومه ، وفنونه ، وأساليب زراعته. وحياة قدماء المصريين كما هى ممثلة فى فنونهم ، يمكن أن تعطى لنا مثلا حيًّا على دراسة محورية جوهرها المصرى القديم ، على أن تدرس حياته من خلال زاوية الفن ، ويستعان فى الدراسة بالآثار التى خلفها ، ثم تمتد الدراسة لكل الميادين الأخرى . فنى هذه الحالة يعتبر الفن رابطاً لأواصر الخبرة ، موحداً لاتجاهاتها ، وممثلا لها بشكل حى ملموس ، ملىء بالأحاسيس ، والانفعالات ، ويعكس القيم والعقائد والمعارف التى كانت منتشرة فى الحقبة التى تدرس .

وكما يقول أحد أساتذة تاريخ الفن : « ينبغى أن توضح دراسة تاريخ الفن عملية الترابط بين الحياة وأفكارها ، وبين التعبير التشكيلى ، وذلك لكى يؤدى التذوق الجمالى والاستمتاع به إلى فلسفة حقيقية للحياة » . ومن الطبيعى أنه ليس من الميسور أن يتم ذلك إلا إذا درس تاريخ الفن على أساس حضارى ؛ أى أن القطعة الفنية الواحدة تعكس البيئة بما فيها من خامات ومميزات ، وما يسودها من اتجاهات عقائدية ، وفلسفية ، وسياسية ، واقتصادية ، وعمرانية . عند ذلك يعتبر الفن محوراً تدور حوله أوجه الخبرة بشكل متماسك . وأى تنظيم لدراسة تاريخ الفن وتذوقه بهذا الشكل يمكن أن يتم بتصميم منهج محورى يدور حول الفن كأساس للحضارة .

الباب الثالث

الفن وتكامل الشخصية

الفصل الخامس عشر

التربية وتكامل الشخصية

معنى التكامل : تكامل الشخصية معناه نمو الصفات المختلفة فى الفرد نمواً اجتماعياً متناسقاً، يمكنه من التكيف مع البيئة بما تتيحه له من مجالات متعددة ، وتنمو هذه الصفات كلما وجدت فى البيئة الخارجية فرصة لهذه التنمية ، فإذا نمت قدرة الشخص على تحمل المسئولية استطاع أن يجابه المواقف ، ويحل المشكلات التى يقابلها دون تردد . وفى المجالات العملية تظهر مقدرة الأشخاص على تحمل المسئولية ؛ فمنهم من يهرب من المواقف ، ولا يستطيع مجابهتها ، وينطوى على نفسه، ويعتمد على غيره فى حل أموره ، فى حين أن هناك آخرين لا ينسحبون بسهولة من المواقف، وحتى إذا أخفقوا مرة فإنهم لا ييأسون من مجابهة المواقف فى المرات التالية ، حتى يصيبوا نجاحاً ، فإذا حققوا هذا النجاح ازدادت مقدرتهم على مجابهة المواقف وحلها فى المستقبل . وتحمل المسئولية صفة واحدة من صفات عدة تلعب دورها فى تكامل الشخصية . وينبغى أن تنمو هذه الصفات جميعاً فى تآلف ، وعلى درجة من العمق ، حتى تؤثر فى النضج النهائى للشخص .

والشخصية لا تعتبر متكاملة إذا نمت بعض جوانبها دون البعض الآخر . فالنمو الجسمى ، والعقلى ، والانفعالى ، والتذوق ، ونمو القدرة على استغلال وقت الفراغ ، وتكوين إنسانية سليمة ، كل هذه الصفات وغيرها يجب أن تنمو وتصل إلى المرتبة المعقولة ، التى تجعل الشخص قادراً على أن يعيش فى تآلف مع المجتمع الذى يعيش فيه .

وكل صفة من هذه الصفات لا تنمو إلا إذا أتيحت لها مواقف تساعد على بروزها ونموها : فالتنمية الجسمية مثلا لا تحدث إلا إذا كان الشخص يمارس نوعاً من الألعاب الرياضية على اختلاف أنواعها ، ويتيح لعضلاته أن تؤدى وظائفها المختلفة ، ويرعاها بنوع من التغذية تتناسب مع ما يحرقه من خلايا فى أثناء تأديته تلك الألعاب . والتنمية الفكرية تتطلب ميادين أخرى : كالقراءة ، والبحث الدائب ، ودراسة العلوم ، وتتبع الكشوف المختلفة وما إلى ذلك . أما الصفات الأخرى : الوجدانية ، والخلقية ، وتكوين العلاقات الإنسانية ، فتحتاج جميعها إلى أنواع من الرعاية يجب أن تتوافر فى نمو المتعلم لكى تسهم بدورها فى تكامله . ولكى نصل إلى تكوين شخصية متزنة يجب أن نوفر حداً أدنى من النمو فى كل جانب ، وإلا لكان النتاج شخصيات منهارة أو ناقصة فى تكوينها العام .

ألوان من السلوك : ما هى أنواع السلوك التى يجب أن يزاولها كل فرد يريد أن يحقق فى نموه تكاملا ، ويستطيع أن يعيش بين الناس فى أمان ، ويعرف أنه شخص متكامل ؟

إن الفرد يجاهد فى دائرة بسيطة من البيئة التى يعيش فيها ، وتتسع هذه

الدائرة تدريجياً مع نموه ، وتزداد الاتجاهات التى يستطيع أن يتجاوب معها فيصبح متذوقاً لنواح متعددة : فنية ، وعلمية ، واجتماعية ، وغيرها ، وتقابل الأشخاص مشكلات ، ولا يستطيع كل فرد التغلب على ما يصادفه منها ، فبعض الأفراد يتردد فى تنفيذ فكرته خشية الخطأ ، وبعضهم لا يجد شجاعة أو جرأة فى التغلب على المصاعب ، مثل هذا الشخص المذبذب المتوارى يكون عادة غير متكامل الشخصية . أما من يواجه المواقف بثبات وعقيدة ، وأمل ، وتفاؤل ، وإصرار ، فإنه يكون أكثر تكاملا . ويصف الرئيس جمال شخصية السياسى فيقول « السياسى مثل المحارب يواجه مشكلاته بنفسه ويقف كأنه أمام العدو » ، وقد أكد بفكرته هذه مدى الثبات الذى يستطيع به السياسى المتكامل الشخصية أن يجابه المواقف المضادة لعقيدته .

وكل شخص تقابله مشكلة يجب أن يجمع لها رصيداً من الحقائق تعينه على مجابهتها ، وكل تصرف سليم يجب أن تسنده الحقائق . أما من يتصرف بغير حقائق فتصرفاته واهية لا تدعمها الدلائل . إن المياه التى تغطى الشوارع يمكن تعليلها بأسباب متعددة ، وعلى الشخص الذى يريد أن يعرف مصدرها أن يجمع الحقائق ويتحرى عنها ، حتى يكون تفسيره سليماً لا يحتمل الخطأ ، لأن أى تصرف لا يعتمد على حقائق ينتهى بسلوك غير سليم ، ولا يصل إلا إلى نتائج وقتية .

ولا يكفى أن يجمع الفرد الحقائق ليصل إلى نتائج سليمة ، بل لا بد أن يستفيد من التجارب التى مر فيها غيره عندما جابه نفس المشكلة سواء أدت هذه التجارب إلى نتائج سليمة أم غير سليمة ؛ فإذا تغير سلوك

الشخص بعد ذلك فيجب أن يأتى هذا التغير بعد بحث ودراسة وإدراك للمواقف. ومن يتجه فى سلوكه اتجاهاً لا يتوخى فيه الحقائق كثيراً ما ينتهى بالزلل. أما إذا اعتمد على الحقائق، ولم يصل إلى ما يبغى من نتائج، فلا ضير فى ذلك، فقد يأتى غيره ويحقق ما كان يبغيه مستفيداً من أخطائه. ويعد التصرف الأول متكاملا بقدر الأمانة العلمية التى روعيت فيه. وكل المغامرين والقادة يستطيعون أن يتحملوا تبعة سلوكهم ولا يعتذرون عن هذا السلوك ما دام قد أرضى ضمائرهم. أما الشخص الذى يتصرف وهو منفعل دون أن يعى نتائج تصرفه، فإنه يسلك سلوكاً كالسكران لا يحكم فيه إرادته، وإذا ما عاد إلى صوابه فإنه لا يقر سلوكه لأنه لا يتمشى مع التفكير السليم. والشخص المتكامل يستطيع دائماً أن يستفيد من أخطائه ويحاول إصلاحها فى المستقبل. أما الشخص غير المتكامل فيهرب من مواجهة المشكلات التى يخلقها تصرفه فى بيئته المحدودة. ولكن عندما يكون الهروب أمراً مستحيلا، فإنه يستجيب بطريقة انفعالية لا يحكم فيها عقله، وبذلك يحد تدريجيًا من مجال تصرفه ومن قدرته على السيطرة على مشكلاته إلى الدرجة التى يصبح فيها متردداً وخائفاً من نفسه ومن المجتمع الذى يعيش فيه.

السلوك المنحل: ونستطيع أن نلخص صفات الفرد ذى السلوك المنحل فى النقط الرئيسية الآتية:

١ – يتحرك داخل بيئة ضيقة ومحدودة.

٢ – يحاول أن يهرب من مواجهة المواقف ومشكلات البيئة التى تعترضه.

٣ – يقابل المشكلات بشعور من عدم الثقة ، واليأس ، والإحساس بالنقص .

٤ – يحل مشكلاته بأساليب انفعالية وقتية لا يعتمد فيها على التفكير .

٥ – ينظم خبرته بطريقة انفعالية لا يحكم فيها ذكاءه بقدر كاف .

٦ – يخرج بنتائج متسرعة لا تتفق مع الحقائق الجوهرية للبحث .

٧ – يعيد استخدام استنتاجاته السابقة بدون أن يكيفها إلى المواقف الجديدة أو يضيف إليها مادة جديدة تتناسب مع هذه المواقف .

٨ – يتصرف بحذر وعناء فى ترجمة النتائج التى يصل إليها فى سلوكه .

٩ – يتحمل تبعة سلوكه بضجر وتذمر ، وبخاصة عندما يتبين عدم تلاؤم النتائج التى يتوصل إليها مع المشكلة التى يبحثها .

١٠ – يهرب فى أحيان كثيرة من مجابهة المواقف الخارجية ، ويعيش فى بيئته المحدودة ، وذلك لتجنب المشكلات الجديدة ، ويؤدى هذا إلى عدم ثقته بنفسه ، وعدم قدرته على مواجهة الحقيقة وما يترتب عليها من نتائج .

١١ – يعيش فى عالم وهمى ينفس فيه عن شخصيته ، ويزيد هذا من سلبيته فى الحياة .

مقومات التكامل : ويمكن أن نتأمل فكرتنا عن التكامل بشكل أكثر تفصيلاً : فالإنسان عندما يتصرف ليستعيد اتزانه الذى فقده نتيجة لتحدى البيئة ، فإنه يتصرف كإنسان له كليته . وهذا يعنى أن مقومات شخصيته لا بد أن تلعب دوراً ؛ أى أن استجاباته يدخل فيها أربع نواح :

١ ـ الناحية الفسيولوجية : وترتبط بإفرازات الغدد الداخلية ، والتغيرات الكيماوية .

٢ ـ الناحية الفيزيقية : وتتعلق بنشاط الأعصاب والعضلات .

٣ ـ الناحية الانفعالية : وترتبط بالتغيرات الفسيولوجية التى تتصل بإحساسات الشخص واتجاهاته .

٤ ـ الناحية العقلية : وهى الصفة المتعلقة بقدرته على التفكير فى الموقف.

ونلاحظ أن هذه الجوانب الأربعة تقوم بدورها فى كل لحظة من لحظات السلوك الواعى بالنسبة لكل الأفراد ، فى جميع الأعمار والأوقات . دعنا نضرب بعض الأمثلة لتصوير ذلك .

أمثلة تطبيقية : لنتصور فناناً يخرج فى لوحته منظراً طبيعياً أثار خياله . فالناحية الجسمية يمكن أن نلحظها فى محاولة الفنان وضع ضربات فرشته على اللوحة . والناحية الفكرية تتوفر فى محاولته إيضاح المعانى التى يرغب فى نقلها إلى المتفرجين ، وفى العلاقات بين الخطوط ، والألوان ، والأشكال ، والتكوين العام . أما ناحية الانفعال أو الإحساس فإنها تلاحظ فى شغف الفنان المتواصل الذى يصاحب إنتاجه ، وفى نوع الاقتناع الذى يحصل عليه من النتيجة التى يصل إليها . فى حين أن الجوانب الفسيولوجية المختفية تسهم بوظيفتها كدعامات لبقية النواحى . وفى هذا المثال يتضح لنا سلوك شخص له غرض واع ، ويعمل ككائن له وحدته عندما يحاول بذكاء أن يحقق أغراضه .

والرضيع عندما يصل إلى سن ستة شهور يبدأ فى التعرف تدريجياً على أمه ، ذلك الكائن الذى يتحرك أمامه ويحقق له كثيراً من رغباته المادية .

وكل تفاعل الرضيع مع البيئة حتى هذه اللحظة يقوم على أساس فسيولوجى ، وفيزيقى ، وانفعالى : فالجوع الذى يشعر به يحدث على أثر فقدان اتزانه نتيجة للتحولات الكيميائية فى خلاياه فى أثناء هضمه للوجبة السابقة . (وهذا التحول لا يتم بسبب اضطراب فسيولوجى فكرى من النوع الذى يؤثر عليه فى حياته فيما بعد ، ويجعله ينسى حاجته للغذاء ، ولا تظهر عليه عوارض الحاجة إليه) فإذا لم تلب أمه أو أى شخص آخر دافع الجوع عنده ، فإن الطفل يحس بزيادة اضطرابه . ولكى يجعل حاجته معروفة لدى الآخرين بشكل أكثر قوة ، فإنه يصرخ ويكثر من حركاته الجسمية ، وتشتد انفعالاته . وهكذا نرى أن الرضيع يبكى بكليته ككائن حى له وحدته ، وذلك ليحقق رغبته النهائية . ويعتبر تفكيره فى هذه الحالة عنصراً مكملا للعملية الفسيولوجية . ويحدث هذا طوال الفترة التى لا يتمكن فيها من الاستجابة بشكل واع لمقومات الثقافة التى تحيط به . وعلى ذلك فإن الرضيع حين يوجه تصرفه لتحقيق حاجته للطعام ، فإنه يتصرف بكل جوانبه ، ولكن بصورة لها وحدتها وكليتها وليس بشخصية منقسمة مجزأة .

السلوك المتكامل : لذلك يجب أن نترجم السلوك المتكامل على أساس تلك القيمة التى يمكن أن تتوافر فى العلاقات التى تربط بين جوانب الكائن الحى ككل . فطالما أن هذه الجوانب تعمل بعضها مع بعض بشكل طبيعى متحد ومتوافق فى كل الأحوال التى يحاول الإنسان أن يحقق فيها حاجاته ، فإن الشخص يتصرف فى هذه الحالة ككائن حى متزن . وهذا يعنى أن كل العوامل الداخلية فى سلوك الشخص تتميز بوحدتها عند ما يواجه أى

موقف ، أو يستمر فى مواجهته ، أو يحل أى مشكلة تسبب له الاضطرابات داخلياً أو خارجياً . فالسلوك المتكامل فى أى موقف يقتضى من الشخص أن يبدأ فى معالجته ، ويستمر فى هذه المعالجة ، ثم يصل إلى نتيجة نهائية ، بشخصية موحدة لها كيانها الكلى الداخلى . وإذا استطاع الإنسان أن يرفع مستوى تصرفه من حالته الفسيولوجية إلى مستوى أهداف قد فكر فيها بذكاء فإنه يكون قد حقق فى هذه الحالة عملية النمو المتكامل ووصل إلى الهدف المرجو منها .

دور البيئة : ولكن معنى التكامل لا يعتمد فقط على العوامل الداخلية فى الفرد عندما يواجه الموقف الخارجى ، إذ من الضرورى أن تتم عمليتا التكيف والتفاعل فى بيئته . وعندما يحاول الفرد مواجهة المواقف وحلها بوحدة داخلية متكاملة فإن البيئة تكون متضمنة فيها ، فالفرد وبيئته يكونان وحدة مترابطة . وأى تفكير أو إحساس ، وأية حركة جسمية ، أو تغير فسيولوجى ، ينتمى إلى الموقف الخارجى فى البيئة بقدر ما ينتمى إلى الفرد ، لأن هذه الجوانب ما هى إلا أجزاء من العملية التى تربط كلا من الفرد والبيئة بعضهما ببعض . فأى تفاعل أو تكيف فى السلوك ما هو إلا زيادة ربط للفرد بالبيئة بطرق أو علاقات جديدة ، ويمكن تصوير ذلك ببعض الأمثلة :

فعندما يبتسم الرضيع مبدياً لأول مرة أنه اكتشف والدته ، فمعنى ذلك أن هناك تغييراً قد حدث فى داخله . فابتسامة التعرف هذه تمثل سلوكاً متكيفاً متفاعلا ، من النوع الذى يؤثر فى البيئة . إن أمه الآن تشعر بشعور آخر ، وتفكر بطريقة مختلفة ، وتتصرف بصورة مغايرة

بالنسبة للأفراد الذين تتصل بهم ، سواء كانوا من أعضاء الأسرة ، أو من غيرهم . وكلما نضج الطفل ونما ، فإن كل محاولاته وصراعه لتكييف نفسه بشكل أحسن مع البيئة ، تحدث تغييراً فى حياة المنزل . فإذا ما احتاج إلى الراحة أو النوم ، فإن بقية أعضاء الأسرة تهدأ فى أثناء هذه الساعات . وإذا كان مريضاً أو جريحاً ، فإن هناك علاقة جديدة بالبيئة يمكن أن يعبر عنها . وهذه العلاقة المتداخلة لا تقتصر على حالة الطفل فى المنزل ، ولكنها تنطبق على كل فرد مهما تكن سنه ، فهو يحاول أن يتكيف فى علاقاته المستمرة مع الآخرين . وبمعنى آخر لا يمكن أن يكون هناك تفاعل بين فرد وآخرين فى أى موقف ، بدون أن يكون لذلك تأثير على كل الأفراد الداخلين فى الموقف .

دور المؤسسات : كل بيئة تشتمل على مؤسسات : كالمنزل ، والمدرسة والحكومة ، والجامع وما شاكل ذلك . وهذه المؤسسات ما هى إلا وسائل وضعها المجتمع ليبسر بها أوجه النشاط التى يشترك فيها عدد كبير من الناس . وعندما تأخذ هذه المؤسسات عادة شكلها النهائى ، كثيراً ما تتحول إلى نهج جامد عقيم ، وتعمل فى أغلب الأحيان ضد الأهداف التى أنشئت من أجلها كوسائل للتكيف الاجتماعى . ولذلك فليس غريباً أن ينظر بعض الناس إلى هذه المؤسسات على أنها صورة مضادة لما يجب أن تحققه . ويتضح هذا فى المسائل التى يتجه فيها التفكير نحو تحسين الظروف التى فى ظلها تزاول الجماعة ميلها ونشاطها . فإن الانتقال من أهداف إلى أخرى ، ومن نتائج إلى غيرها ، وتحسين العمليات التى فى ظلها يمكن أن تتحقق أنواع أوسع مدى فى المساهمة ، وأكثر تعقلا ، كل

هذه المسائل تعتبر نوعاً من الهجوم ضد قدسية هذه المؤسسات وحرمتها . أما إذا كان التفاعل يعنى التفاعل حقا ، فإن هذه المؤسسات يجب أن تكون حرة ، كما يجب أن تكون مستعدة للتغير فى ضوء إدراكنا النامى للأهداف ، ولفكرتنا المتطورة عن علاقة الأفراد بعضهم ببعض، فى أثناء اشتراكهم فى الخبرات . أما إذا ما جمدت المؤسسات ولم تذعن لهذه التطورات، فإن فرصة الفرد للتفاعل الذكى تصبح محدودة ، ويؤدى هذا عادة إلى أن ينظم بعض الأفراد أنفسهم كجماعات بقصد تحطيم كل العوائق التى تحد من التغير والتطور فى هذه المؤسسات . إن تاريخ المدنية ملىء بأمثلة توضح ذلك ، وما زالت هذه الأمثلة وافرة فى العالم اليوم .

دور المثل الأعلى الاجتماعى : وهناك عامل آخر يؤثر فى عملية التفاعل فى البيئة وهو المثل الأعلى الاجتماعى الذى يمثل مجموعة من العقائد المكتسبة التى تنتقل من جيل إلى آخر ، فى صور من العادات والتقاليد الاجتماعية . ومن الممكن أن تصبح مثل هذه العادات جامدة ، ومعطلة لكل تغير ، بصرف النظر عن منابعها وعن الاتجاهات التى تسير نحوها . وتصبح هذه العادات هى القوة المستترة وراء القانون ، والتى تحاول أن تجعل من المؤسسات شيئاً جامداً يقاوم التحسن فى كل ما يتعلق بالخدمات الخاصة بالجمهور ، الذى أنشئت هذه المؤسسات من أجله . ومع أن التحول الصناعى قد ينشأ فى ظروف من هذا النوع المذكور الذى تلعب فيه العادات والتقاليد دوراً كبيراً من المقاومة ، إلاّ أن هذا التحول نفسه لا يتم إلا عن طريق التفاعل ، حتى ولو كانت عملية التغير تبدو بطيئة .

وما دامت عملية التفاعل مسألة اجتماعية ، فإن كل فرد لا بد أن يبقى اجتماعياً. فى كل لحظة يحاول الشخص فيها أن يشتبك بموقف ، لا بد أن يتصل بأفراد آخرين ، أو بمؤسسات اجتماعية ، ويتصل بعادات الحضارة التى يعيش فيها ، وبكل تقاليدها ، يتصل بالعوامل التى تشكله من الناحية الاجتماعية. ودرجة هذه الناحية الاجتماعية ونوعها يختلفان تبعاً للشخص وبيئته ، وتبعاً للحرية المكفولة داخل هذه البيئة، ووفقاً لغير ذلك من الظروف . وعلى أية حال ، فإن العوامل الاجتماعية المستمرة التى يجابهها الطفل فى أى موقف ، كثيرة وتحاول دائماً أن تقوم بدورها ، ويجب أن نعمل لها حساباً عند أى محاولة لتفسير عملية التفاعل .

الخلاصة : كلما نما الفرد ، استطاع أن يوسع دائرة استجابته فى البيئة ، ويرفع من قيمة حساسيته لها ، وييسر لنفسه بذلك قدراً أكبر من الفرص التى تمكنه من التكيف معها تكيفاً واعياً . والفرد له أهداف يريد أن يحققها ، وتدفعه قواه الديناميكية إلى السعى فى البيئة ليكشف ميادين واسعة تتفق مع وحدته الداخلية ، وعلى ذلك لا بد له من أن يختار بين أنواع المواقف التى تتطلب منه تفكيراً نقدياً ، ويفاضل بينها . وبذلك تبنى اتجاهاته، وتنمو ميوله ، وتتهذب قيمه ، ويتيقظ ضميره . وحينما يواجه الفرد مواقف الحياة المتنوعة بشكل مثمر ، يتأثر تكامله الداخلى ، كما تتأثر علاقته بالبيئة، ويحصل على نتائج متتابعة تحوى نظاماً من القيم والاتجاهات . وهذا يعنى أنه يمارس كل أنواع النشاط ليستخرج منها النتائج المثمرة التى يستطيع أن يستخدمها فى خبراته المتصلة على نطاق أوسع ، ويتم هذا فى كل لحظة من لحظات التفاعل واكتساب الخبرة ،

التى تتضمن علاقات بين الفرد بكليته ، والموقف الخارجى ، وعملية التفاعل .

وفى الحقيقة توجد بين هذه المظاهر الثلاث علاقات مترابطة ، وليس من المستطاع أن نعالج إحداها بدون أن نشير إلى العلاقة الوطيدة التى تربطها بالظاهرتين الأخريين . ونستطيع بذلك أن نعالج التكامل على أساس هذه النقط الثلاث الرئيسية : الفرد على أساس نموه المستمر ونضجه الداخلى ، والبيئة وهى تمثل وحدة أخرى نامية ، وتتضمن صلة الفرد بالثقافة ، ثم عملية التفاعل التى تتم بين الفرد والبيئة ، وهى ظاهرة نامية متطورة ، تتهذب خلالها قيم الفرد واتجاهاته وتتعدل ، ويتمكن الفرد كنتيجة لها من السيطرة بذكاء على البيئة . وتشتمل الحياة الفردية الإنسانية على النقط الثلاث سابقة الذكر ، ولها وجود مرتبط ، وتتخلل كل لحظة من لحظات السلوك الواعى .

الفصل السادس عشر

التكامل والشخصية

الشخصية : « الشخصية » مثل « التكامل » اصطلاح يشير فى فى إيجاز إلى السلوك الكلى المتنوع للفرد، كما أنه يعنى كل الأوجه المختلفة التى يشتمل عليها السلوك الكلى ، والتى يطلق عليها أحياناً مظاهر الشخصية أو صفاتها : مثل الفاعلية ، والمجاملة، والاعتماد على النفس ، والصبر ، والدقة ، وما إلى ذلك . ويرتبط معنى الشخصية هذا بالمعنى الذى سبق أن أوضحناه عن التكامل .

تكوين الذات : يتصرف الطفل الرضيع منذ ولادته باعتباره كائناً حيًّا يستجيب بطريقة فسيولوجية وبصورة غير واعية للبيئة المحيطة. والطفل الطبيعى ما إن تبلغ سنه ستة شهور تقريباً حتى تظهر بوادر تعرفه على الجسم المتحرك أمامه ، الذى يستجيب له باستمرار ، ثم يربط هذا الجسم فيما بعد بكلمة « ماما » . وفى هذه اللحظة تبدأ اللغة تلعب دوراً هامًّا متزايداً فى نموه : إنها تزوده بأسماء أجسام جديدة كلما واجه خبرات جديدة ، كما تساعده عندما يستدعى خبراته الماضية ، وتمكنه من أن يفهم العلاقات التى تنطوى عليها خبراته وتعينه فى ربط هذه الخبرات بعضها ببعض، وتجعله واعياً بالأسباب والنتائج، متحسساً للعلاقة بين الماضى والحاضر والمستقبل . وكنتيجة لهذا التفاعل الاجتماعى ، فإن الطفل

ينمى أنواعاً معينة من السلوك ، يمكن أن تتجمع حول فكرة الذات . إنه يحاول أن يوحد بين جوانب معينة من خبراته ويجعلها مركزاً . إنه يتعرف على اسمه ، ولعبه ، وملابسه وغير ذلك ، وما إن يمضى الوقت حتى نجده يقول : لعبتى ، ملابسى ، حقيبتى ، دراجتى ، كرتى . . . إلخ . ويميز تدريجيا بين نفسه والأشياء المرتبطة به ، وبين الآخرين وكل ما يرتبط بهم ، وفى نفس هذه اللحظة تتولد فكرة الذات . إنها تظهر فى أثناء عملية التفاعل الاجتماعية، كما أن اللغة هى الوسيلة لنموها . إن الطفل الآن يستمر فى توسيع مجال خبراته ، كما يوسع فى معانيها ، ويزيدها إيضاحاً ، ودقة ، ويتخير أهدافه، وغاياته ، ووسائله ، التى يحاول أن يستخدمها عن قصد . ومع نمو ذاته يبدأ يميز بين أنواع السلوك المرتبطة بذاته والتى تميزه عن غيره، ويمكن أن يكون لها قيمة فى تصرفاته المستقبلة المتعلقة بنمو ذاته . ومع بروز هذا التمييز فإنه يبدأ يأخذ نوعاً من الفردية أو الشخصية بالشكل الذى نألفه به .

مظاهر الشخصية : إن الطفل الذى يزداد نضجه خلال عملية التفاعل يفاضل بصورة نامية بين أنواع مختلفة من السلوك ، وبخاصة الأنواع التى ترضى حاجاته المباشرة التى تثيرها المواقف الحاضرة ، ويتكهن بفائدتها فى المستقبل. وبالتدريج يفهم الآخرون أساليب تصرفه على أنها اتجاهات تتضمن قيماً وأنواعاً من التكيف. وبعبارة أخرى يتوقع الكبار من الطفل النامى أنواعاً معينة من التصرف عندما يواجه بعض الخبرات ، وعلى ذلك يضعون جماع تصرفاته تحت صفات إجمالية مثل : روح الإقدام ، قوة المثابرة ، المجاملة ، التفكير النقدى ، وما شاكل ذلك . وتعد هذه

مظاهر الشخصية أو مميزاتها ، وهى تمثل الجوانب المتنوعة للسلوك العام. وتتنوع هذه الجوانب فى السلوك المستقر إذا كانت الشخصية متكاملة وكانت هناك سيطرة ذاتية على كليتها . أما إذا كانت السيطرة منصبة على التنوع فى ذاته ، وكانت الشخصية منهارة ، فلا يظهر الاستقرار أو الانتظام فى السلوك . (consistancy of behavior)

إن الفرد لا يرث ذاته وإنما يكتسبها كجزء من عملية التفاعل فى محيط الثقافة الاجتماعية . كما أنه لا يرث سلوكه المستقر أو اتجاهاته المتنوعة التى تميز شخصيته. إن ذاته أو سلوكه ليسا جزءاً من الجينات . وبالرغم من أن هناك أساساً بيولوجيًّا للشخصية إلا أن مميزات الشخصية تمثل إلى درجة كبيرة تفاعل الذات النامية مع الثقافة الاجتماعية المحيطة .

التكامل والشخصية : ولنناقش الآن الصلة بين التكامل والشخصية . يحاول الفرد العادى فى عملية التفاعل أن يحافظ على وحدته الداخلية ، وكذلك على علاقته المتحدة ببيئته ، وبعبارة أخرى يحاول الفرد أن يحافظ على تكامل ذاته النامية أو على حالتها الصحية الكلية ، وفى نفس الوقت يحاول أن يقاوم ، ويهرب من الموقف الذى يميل إلى تحطيم تكامل ذاتيته ووحدتها . هذه الظاهرة من أهم ما يميز الإنسان فى مختلف مراحل نموه ، إنه يحاول أن يحافظ على كليته حتى تحت أصعب الظروف وأحرجها . وهذا الصراع للإبقاء على تكامله عملية دائمة غير محدودة وليس لها نهاية ، إذ أنها تنمو بشكل واع منذ اللحظة الأولى لظهور ذاتية الفرد حتى انتهاء حياته .

ترتبط أنواع السلوك التى يتخذها الفرد عند مجابهته للمواقف ،

بصراعه فى المحافظة على تكامله الذاتى وتكامله مع البيئة . فالطفل قد يتصف سلوكه بالمجاملة وتعتبر المجاملة هنا إحدى الوسائل التى تعينه على الإبقاء على تكامله فى أثناء عملية التفاعل . والطفل غير المجامل ، الذى يتصف بالبرود ، والكسل ، وعدم الاعتماد على النفس ، يرتبط سلوكه أيضاً بعملية تكامله . أى أن نوعى السلوك المتضادين يساعدان فى تكامل كل من الطفلين المذكورين . ولكن من المستطاع مساعدة الطفل الأخير ليدرك أنه على الرغم من أن سلوكه غير المجامل له قيمة فى اللحظة العاجلة التى يكيف نفسه فيها ، إلا أن هذا السلوك سوف لا يعينه فى المستقبل إذا كان يبغى أن يوسع نظرته فى الثقافة المحيطة ، ويعمق اتجاهه نحوها . ولكى نعينه على أن يعدل سلوكه وينمى اتجاهاً جديداً يحتمل أن يكون أكثر نجاحاً ، فإن من الواجب دراسة كل الظواهر السابقة التى أدت إلى سلوكه غير المجامل . ويتحتم أيضاً للوصول إلى تغيير سلوكه إلى النوع المضاد أن ننظر فى احتمال تغير المواقف البيئية أو تغير طبيعة عملية التفاعل أو كليهما معاً . يجب أن نحلل الاتجاه الأصلى ونذيبه ثم نعيد نسجه كجزء من السلوك الكلى العام ، وذلك لكى نحصل على اتجاه أكثر قيمة .

قوة الشخصية وضعفها : توصف الشخصية أحياناً بصفات كثيرة للاستدلال على طبيعتها مثل : شخصية قوية أو ضعيفة ، غنية أو عقيمة (تافهة) ، سارة أو كريهة ، متكاملة أو متداعية وما إلى ذلك . فقيمة الشخصية إذن تمثل درجة الاستقرار التى يستطيع بعض الأشخاص الآخرين أن يعتمدوا عليها لما يتوقعونه منها من سلوك فى بعض المواقف .

وكلما تأكد الآخرون من أنه يمكنهم الاعتماد على هذه الصفة اعتبرت الشخصية أقوى ، وبالعكس كلما شعر الآخرون بعدم اطمئنان فى الاعتماد على بعض صفات فى الشخص دل ذلك على أن شخصيته ضعيفة ، كما دل أيضاً على أن هذه الشخصية أقرب إلى الانهيار منها إلى الكامل ، إذ أن كثيراً من الناس يمرون خلال الحياة ولا ينمون سلوكهم بشكل متزن متكامل ، وعلى ذلك تميل شخصياتهم إلى أن تكون ساذجة كشخصيات الأطفال .

إن غنى الشخصية يشير إلى التنوع والوفرة فى المواقف التى جابهها الإنسان فى حياته ، كما يشير إلى قيمة تفاعله ، وإلى كل مقومات الشخص الداخلية التى تساعده فى تشكيل أهدافه ، وفى قدرته على التفكير النقدى ، وكشف المعانى ، وتنمية العلاقات ، وتقبل القيم من الخبرات المكتسبة . إنها اعتراف الآخرين بالغنى والكمال الداخلى فى النفس التى توسع محيطها كشخصية فريدة . وعلى العكس من ذلك ، فإن تفاهة الشخصية أو ضعفها يعنى القلة والتفاهة فى المواقف التى تفاعل معها الفرد فى بيئته . إنها تعنى ذاتاً محدودة (محاطة بسياج) وفردية غير مهذبة ، ونقصاً فى تنوع الاتجاهات . وفى استقرار السلوك واستقامته فى نواح محدودة من الخبرة ، أو فى تفسير ضئيل فى مواقف غير مرتبطة .

إن غنى الشخصية مرتبط بشكل وثيق بعملية التكامل ، إذ أن الفرد المتكامل العادى الذى يكيف نفسه مع البيئة عنده الميل لأن يتحرك بثقة فى بيئة تزداد اتساعاً ، ويتفاعل مع عدد كبير من المواقف ذات القيم المتزايدة ، إنه يميل عند ذلك إلى أن ينمى ذاته الداخلية بشكل غنى حتى

يمكن التعرف عليها خارجياً كشخصية غنية ، بينما الفرد الذى يشعر بنقص فى وحدته الداخلية ، والذى يشعر بانهيار فى تكامل ذاته النامية ، يميل إلى التحرك فى بيئة ضيقة ، ويحد من مجال أهدافه ومن قيمها ، كما يحد من بناء المعانى والعلاقات . ونتيجة هذا كله هو نمو شخصية تافهة ، وذات غير واثقة ، وفردية محدودة .

إن القوة أو الضعف اللذين نصف بهما الشخصية يشيران إلى اتجاهاتها ، كما أن غناها أو فقرها يشيران إلى مجالها . أما وصفها بأنها سارة أو كريهة فإن ذلك يرتبط بالقيمة ، وكما أن وصفها بأنها « سارة » أو « كريهة » يوضح لنا تأثير أحد جوانب الشخصية أو تأثير سلوكها الكلى على الآخرين ، أو نوع العلاقات المختلفة بين اتجاهات الشخصية ذاتها . فالسرور معناه أن الشخصية لها تأثير متكامل أو مؤتلف على شخصيات الأفراد الآخرين ، إنها تساعدهم على الاحتفاظ بتكامل شخصياتهم ، كما تساعدهم على بناء فردياتهم وزيادتها غنى . وعلى العكس من ذلك فإن وصف الشخصية بأنها كريهة معناه أن لها تأثيراً غير متكامل وغير منظم على الآخرين . إنها تميل إلى تحطيم تكامل الذات وتحد من نماء الفردية وغناها .

وعندما يستخدم اصطلاح شخصية متكاملة أو متداعية . فإننا نعنى بذلك الكل المتعلق بالفردية لا مجموع صفاتها المتنوعة . إذا كان الكل سليماً ، فإن الفرد فى كل المواقف يتجه نحو تفاعل متكامل .

وبصرف النظر عن الاصطلاحات التى يمكن أن تستخدم لوصف الشخصية ، فإن العامل الدال على كل هذه الاصطلاحات هو الجهد

الذى يبذله الفرد ليتفاعل بطريقة يستطيع بها أن يبقى على ذاته النامية ويدفعها نحو التكامل . وفى أثناء عملية الاتساع ، والتنوع ، والتكامل ، فإن التكامل هو المركز المهيمن . ومن النادر أن يستطيع الفرد أن ينمو وينوع اتجاهاته بسرعة بقدر ما يستطيع أن يتكامل إلا إذا كان ذلك تحت تأثير ضغط خارجى غير ذكى . ولذلك فإن مفتاح فكرتنا عن الشخصية هو التكامل .

التكامل والخلق الشخصى : إن تكامل الشخصية والخلق يرتبط كل منهما بالآخر برباط وثيق ، فالتكامل يصف لنا اتجاهات السلوك المتنوعة فى حين أن الخلق أو طابع الشخصية يقوّم لنا هذه الاتجاهات فى محيط المستويات التى ازدهرت وقوبلت بالرضا فى حضارة معينة . وبمعنى آخر : إن الخلق ما هو إلا الشخصية مقومة من الزاوية الاجتماعية ، فالشخصية تنمو وتتأثر بالثقافة المحيطة ، بينما خلق الشخص له جذور عميقة فى هذه الثقافة . فلو أننا على سبيل المثال استطعنا أن نرسل بطفلين حديثى الولادة إلى ثقافتين مغايرتين للثقافة التى نما فيها آباؤهم ، كأن نرسل مثلا طفلا مصرياً لينمو وسط عائلة صينية ، وبالعكس نستحضر طفلا صينياً ليعيش معنا فى مصر ، وينمو فى أحضان عائلة مصرية ، فإننا سوف نلاحظ تأثير الثقافة المغايرة على كل من هذين الطفلين .

فالطفل المصرى الذى بعثنا به إلى الصين سيتحدث باللغة الصينية ، ويتقن لهجاتها ، شأنه فى ذلك شأن أى طفل ولد وعاش فى الصين ، إنه سوف يرتدى الملابس الخاصة بالصيف أو الشتاء مثلما يرتديها الصينيون ، وسوف يأكل ويحب أنواع الغذاء التى يتعشقونها ، وسوف

يمارس آداب المائدة وعاداتها التي يزاولونها ، ويلعب الألعاب التي يستمتع بها الأطفال الصينيون الذين هم في مستوى سنه . كما أنه يعتنق الدين والمثل الاجتماعية التي يجدها منتشرة في الصين ، إنه ربما لا يلمح فارقاً كبيراً بين شكله أوسحنته ، وأشكال الصينيين وسحناتهم ، إلا إذا أشار له أحد بهذه الفروق ، وسوف يكون تأثير ذلك طفيفاً في علاقته بالثقافة ، إلا إذا كان هذا الاختلاف من النوع الذي سيجعله يشعر بأنه غريب ، ليس له مكان في ذلك المجتمع ، ويحس برغبة في الانسحاب من هذه الثقافة .

أما الطفل الصيني الذي له آباء وأجداد صينيون ، والذي جئنا به إلى مصر منذ ولادته ، فإنه سوف يتحدث بالعربية ، ويكتب بها ، كما لو كانت لغة أمه . إنه سوف يتقبل كل العادات الاجتماعية التي تمارسها العائلة ، في أفراحها ومآسيها ، وكل مجاملاتها الاجتماعية ، إنه سوف يتعشق الطعام المصري ، وتتشكل عاداته وطباعه بالصورة التي تنمو بها عادات الأطفال المصريين الذين هم في مستوى سنه . سوف يقرأ في الكتب العربية التي يقرؤها الأطفال المصريون ، ويستمتع بآدابها ، وسوف تنمو اتجاهاته الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بالثقافة التي يشعر أنه جزء منها . أما كونه يختلف عن المصريين في تقاطيع وجهه ، ولون بشرته ، فإن ذلك سوف لا يؤثر على نموه ونضجه إلا إذا كان سبباً في عزله عن الجماعة التي يعيش بينها ، وإشعاره بأنه غير مرغوب فيه كلية في الأوساط الاجتماعية التي يختلط بها .

إن كل طفل سوف ينمي أساليب للسلوك تتناسب مع المواقف التي

تنبثق من محيط الثقافة التى يعيش فيها ، كما أن كل طفل سوف يتمكن من التمييز بين اتجاهات السلوك التى تلقى من الثقافة المحيطة القبول أو الرفض ؛ إن تفاعل الطفل مع الثقافة التى يعيش فيها يؤثر فى بناء شخصيته بصورة متكاملة ، كما أنه التكيف الذى يحدث نتيجة لهذا التفاعل يعطى لهذه الشخصية طابعاً متميزاً .

العادة كمعيار للسلوك : إن المجتمعات الحديثة لها ثلاث طرق توضح بها للشخص المستويات التى يمكن أن يختبر بها سلوكه ويحكم بها على طباعه . وأحد هذه الطرق هو ما نسميه **العادة** (custom) وهى كيان مؤتلف اكتسب من أنواع السلوك الماضية التى نبعت فى موقف خاص ، أو مجموعة من المواقف وجدها المجتمع مقنعة . فمثلا فى حالة سفينة تعانى أمواج البحر العاتى فإذا ما وجد قائدها أنه من الضرورى أن يلجأ الجميع إلى قوارب النجاة ، فالعادة أن ينزل النساء والأطفال أولا إلى هذه القوارب ويبقى الرجال على ظهر السفينة إلى أن يطمئنوا على سلامة النساء والأطفال ، فإذا فرضنا أن سلوكاً مخالفاً لهذه العادة قد اتبع ، فمعنى ذلك أن هناك خروجاً على التقاليد التى اكتسبها الجميع منذ أجيال . وفى هذه اللحظة يعتبر كل خارج عنها ذا شخصية هزيلة ، وخاق غير مهذب . أما فشل الفرد فى أن يكيف نفسه لبعض العادات التى لها طابع أبسط ، والتى نمارسها فى كل المجاملات والعلاقات الاجتماعية فى حياتنا اليومية ، فقد لا تعتبر خروجاً على العادة ، كما هى الحال فى المثال السابق .

القوانين : أما الطريقة الثانية فهى استخدام القوانين ، ففى كل بلد متمدن مجموعة من القوانين تنظم السلوك من الناحية الاجتماعية ، وترشد

الإنسان إلى اتباع النوع الملائم من السلوك فى المواقف الاجتماعية. وقد اعتمدت الشعوب البدائية فى حياتها على العادات، وكانت قوانينها المكتوبة قليلة، أما اليوم فتعتمد المجتمعات على القوانين لتنظم العلاقات بين أفرادها، وتكثر هذه القوانين وتزداد أهميتها فى تقرير مستويات السلوك كلما تعقدت المجتمعات.

الذكاء : أما الطريقة الثالثة لتقويم مستوى السلوك فهى تحكيم الذكاء فى وقت المحنة. لا سيما فى المسائل التى تقابل فيها بعض التصرفات بالنقد، فقد يحكم على سلوك الفرد، ومن ثم على شخصيته على أساس ما استخدمه من ذكاء فى أثناء تصرفه، مع مراعاة سنه ونضجه وخبراته والموقف الخاص الذى يعانيه، والثقافة التى يعيش بين أحضانها. فعندما تفرض العادة والقانون مستويات السلوك العامة، فإن الفرد الذى يتشكل وفقاً لها بسرعة، وبدون نقد، يعتبر شخصاً صالحاً من الناحية الاجتماعية. كما يعتبر خلقه الشخصى سليماً. ولكن هذا التشكل ليس دائماً صحيحاً فى غالبية العلاقات التى يمارسها الإنسان فى ثقافة معينة، وعلى ذلك فى المجالات الأولية، مثل المنزل، وغرفة الدراسة، أو المدرسة، نجد أن التلميذ يعتبر ممتازاً إذا كان يشكل نفسه وفقاً للعادات المتبعة فى المدرسة، وينال على ذلك درجات عالية، وتقديرات مقنعة، من آبائه ومدرسيه. ولكن المجتمع الذى يتقبل التحول الاجتماعى، والذى يبغى أنه تقرر العلاقات بين الأفراد بشكل ديمقراطى يعتمد فى تقويمه على نمو التفكير النقدى الذكى فى كل فرد، ويعنى هذا أنه يشجع تأجيل الحكم حتى يعرف نتائج التصرف، أو يستطيع التكهن بها. وفى هذه الحالة يمكن أن

يوزن التصرف تبعاً للمبادئ والقيم التى تعى بها الجماعة ، فالمجتمع المتطور يقوم الشخصية فى ضوء ممارستها لتفكيرها النقدى الذكى فى كل محن الحياة ، ويتقبل سلوكها على أنه يمثل طابعاً له قيمته ، حتى ولو كانت النتيجة تتحدى بشكل جدى العادة القائمة ، أو القانون المكتوب .

فالصورة التى أوضحناها عن الخلق الشخصى يلعب فيها التكامل دوراً هاماً . فالشخص المتكامل يميل إلى تأجيل حكمه إلى أن يزن كل أوجه الاحتمالات والنتائج فى أى مشكلة . ومن المرجح فى المجتمع المتغير أن تقدر جوانب شخصيته وطابعها الخلقى تقديراً ملائماً . إن الفرد غير المتكامل تنقصه الروية ، وهو غالباً يتعجل فى حكمه ، ولا يدرس كل النتائج . ليستطيع التصرف بحكمة .

ويلاحظ أن الخبرات التى تبنى السلوك المتكامل تبنى فى نفس الوقت شخصية مرغوباً فيها ، وخلقاً متناسباً ، أما الخبرات التى تميل إلى بناء ذات منقسمة متداعية ، فإنها بالتالى تبنى شخصية غير متكاملة ، وخلقاً غير مرغوب فيه . ولكى نستطيع تحسين الخلق الشخصى ، يجب أن نتعرض لنوع الخبرات ، أو لبعض جوانبها ، والتى لها تأثيرها فى حاجات الأفراد المتكاملة ، وعلى ذلك نساعدهم فى تمييز الاتجاهات التى تساعد على بناء التفاعل الذكى فى الثقافة والحضارة .

الخلاصة : إن وحدة الخبرة هى لحظة خاصة يمر بها الفرد فى تفاعله بموقف ما من المواقف التى تثيرها البيئة ، وعندما يحدث تغير داخلى فى كيان الفرد أو خارجى عنه ، فإن ذلك يسبب اختلالاً فى توازن الفرد ،

ينبعث منه شيء ملح يطلق عليه « حاجة » أو « رغبة » أو « دافع » أو ما شاكل ذلك . ولكى يرضى الفرد هذا الدافع ، أو هذه الحاجة ، فإنه يتحرك مجابهاً الموقف ليعود إلى حالته الطبيعية ، ويؤدى تفاعله عادة إلى تغير فى نفسه ، وفى الموقف ، ولذلك فإن الفرد عند ما يواجه بنجاح مجموعة متنوعة كافية من مواقف الحياة يحدث ما يلى :

أولا : يحسن الفرد من حالته العضوية الداخلية عندما يواجه الموقف الخارجى .

ثانياً : يحسن طريقة معالجة المواقف الجديدة .

ثالثاً : يزيد من اتصالاته وفهمه لبيئته ، كما أنه يسهم فى تحسينها . وهذا يعنى أنه يصبح أكثر ذكاء عندما يجابه الموقف . كما أنه يصبح أكثر تكاملا فى نفسه . ومع بيئته . وطالما كانت هذه العوامل متوافرة فى سلوكه . فإن التكامل يمكن أن يصبح اسماً لعملية التفاعل الذكى نفسها . وفى خلال هذه العملية تظهر أنواع من السلوك التى تتميز بها الشخصية ، وما دام الفرد يتفاعل ليبقى على التكامل الذى يتسم به . ويحسن من نوع تكامله فى المواقف التالية . فإن شخصيته وخلقه الناميين يعتمدان على نجاحه فى مواجهته للمواقف . ولكى نساعد الأطفال على أن يزداد سلوكهم ذكاء . فيجب أن نعتمد فى ذلك على تنمية التفكير النقدى فى كل ما يتعلق بالجوانب التطبيقية للتربية .

الفصل السابع عشر

القيم الثقافية وأثرها فى التذوق وتكامل الشخصية

الهدف من دراسة البيئة : إن دراسة الفن تنمى جانبين يمكن تلخيصهما فى التذوق والابتكار ، وسوف نتناول فى حديثنا أولا معنى التذوق ، ونحاول أن نميز الشخصية التى تستطيع أن تتذوق قيماً عالية من الشخصيات التى ينحصر تذوقها فيما درجت عليه البيئة من عادات محدودة .

معنى التذوق : التذوق معناه نمو حساسية الفرد بحيث يستطيع أن يستجيب لأنواع مختلفة من العلاقات ، فالشخص الذى يدرج على تناول الأشياء من زواياها النفعية المحددة ، قد لا يرى فيها جمالا ، لأن الأشياء فى نظره لها مدلولات واقعية ، فهو يرى البرتقال ليأكله ، وينظر إلى المقعد ليستريح عليه ؛ ويركب السيارة لتسرع فى نقله من مكان إلى مكان آخر . ونجده فى كل هذه الحالات مغموراً بأغراض الحياة الواقعية . ولذلك فهو لا يرى جمالا فى أى ظاهرة من الظواهر السابقة ، ولكنه حينما يبحث عن شكل البرتقالة ، ولونها ، وملامس سطوحها ، وكيانها الكلى ، ويعجب بهيئتها حين يقارنها بغيرها . فإن إعجابه وسروره فى هذه اللحظة يؤدى له وظيفة أخرى ، هى وظيفة الاستمتاع أو التذوق ؛ وقد يرى ذلك أيضاً فى نسب الكرسى وعلاقات أجزائه

بعضها ببعض . كما يرى تنظيم هذه العلاقات فى شكل السيارة من الداخل والخارج . فنظرة الفرد إلى المرئيات . وتذوقه للعلاقات الجمالية التى تقوم عليها . يعد عاملا من العوامل الهامة فى تكوينه ، ويؤثر هذا العامل فى سلوكه ، ويمكن أن يجعل هذا السلوك أكثر تكاملا . فقد يرتقى هذا التذوق ويصبح ، أسلوباً من أساليب معالجة الشخص لكل ما يقع تحت يديه ، فهو لا يختار المقعد ليجلس عليه فقط ، ولكن لأنه يتضمن علاقات جمالية مريحة ، كما أن تأثيثه لمنزله قد يرتقى من أثاث روتينى يستخدمه لتحقيق كل أغراضه النفعية : كالنوم واستقبال الضيوف ، وما إلى ذلك . قد يرتقى من كل هذا إلى أن يصبح كل جسم يختاره له كيان فنى جميل ، وعند ذلك يكون التذوق مرتبطاً بعملية الاختيار ، ومقرراً لنتائجها . والملاحظ أن الأشخاص ليس عندهم جميعاً القدرة على استخدام أذواق ذات مستوى رفيع فى تمييز الأشياء بعضها من بعض ، واقتناء أكثرها قيمة من الناحية الجمالية ، مع عدم تعارض ذلك وتحقيق الغايات النفعية .

ضرورة التذوق : فلو فرضنا أن شخصاً نمت جوانبه دون أن يكون لتذوقه نصيب من النمو . لوجدنا أن هذا النقص يؤثر على كيانه الكلى ، ومركزه فى الوسط الاجتماعى . وإن لم يشعر هو بكل ذلك . فهذا شخص درج على ألا يحس رونق المكان الذى يجلس فيه . فنجده يلقى برماد سيجارته على أرض الغرفة دون أن يكلف نفسه بوضعه فى المكان المناسب ، وتصرفه هذا يقابل من ذوى الإحساس والتذوق بالامتعاض . وشخص آخر نجده لا يخجل من أن يبصق على الأرض أو فى سيارة الأتوبيس ويتصرف

بلا ذوق، بينما يتأفف كل من حوله . وهذا الذى يرمى القاذورات والمهملات فى الطرق العامة غير عابئ بما يحدثه من تقزز لدى كل من يحس . . . كل أولئك يتصرفون تصرفات ينقصها الإحساس والتذوق ، وعلى ذلك فهم لا يقابلون باحترام من الجماعة التى يعيشون بينها . فالتذوق فى الحقيقة عنوان للشخصية بأسرها ، وهو لون يصبغ السلوك عامة ، مهما كان نوعه ، وإذا خلا شخص منه كان أقرب إلى الحيوانات منه إلى البشر .

والتذوق هذا ينمو بالممارسة ، فالعين التى تألف الأشياء المرتبة ، المنظمة، الجميلة الألوان والأشكال، ينمو لديها بلا شك معيار تقيس به قيم الأشياء الجمالية ، فى حين إذا كانت العين قد درجت على الأشياء القبيحة ، ولم تكن ترى سوى العلاقات السيئة ، فإنها بالتالى سوف لا تستطيع أن تميز الأشياء إذا ما ارتقت فى علاقاتها الجمالية .

وسبب ذلك واضح ، إذ أن الفرد ـ كما سبق أن بينا ـ دائم التفاعل مع بيئته ، فهو يؤثر فيها تارة ، ويتأثر بها تارة أخرى ، وتظهر نتائج هذا التأثير والتأثر فى طبيعة السلوك النهائية ، وفيما يبديه الفرد من تقبل أو رفض لكثير من الأمور التى تعرض له فى حياته . والواقع أن التأثير والتأثر الدائمين ، قد يساعدان على بروز أنواع من الفنون ، أو التغاضى عن بعضها ، وفى ضوء ذلك ينمو تذوق الناس ، وتقبلهم ، وتشجيعهم لهذه الفنون . فمن الواضح أن الشعوب الغربية أقبلت على الرقص بصورته المعروفة ، وبخطواته المتنوعة ، وأصبح جزءاً من ثقافة كل شاب وشابة ، ابتداء من التعليم الثانوى إن لم يكن قبل ذلك ، ولكن هذا النوع من الرقص ليس من مظاهر مدنيتنا الشرقية ، وإن كان بعض الذين نالوا

الثقافة الغربية قد بدأوا يتأثرون به ، ويسمحون بمزاولته ، ويتعشقونه ؛ إلا أنه ما زال بالنسبة للأوساط الشرقية الخاصة ، شيئاً محرماً ، بل منكراً . ولكننا على نقيض هذا الاتجاه ، قد سمحنا بفنون أخرى كالرقص الشرقي ، وقصرناها على المرأة ، وأصبحت من مميزات بيئتنا ، وعرفها الغرب عنا .

الفنون الشعبية كمظاهر للتذوق : وهناك مظاهر كثيرة لما نسميه الفنون الشعبية التي يتذوقها عدد كبير من الناس ، والتي أصبحت تستند إلى تراث طويل من تقاليدنا . وهي في الواقع تعكس مشاعرنا ، ومشاعر آبائنا وأبنائنا . وهي من الأشياء التي تميز بلدنا على وجه العموم . ومن هذه المظاهر عروسة المولد التي تتزين بمختلف الأنسجة ، من ورق مفضض ، إلى ورق ملون ، إلى خرز ، إلى نقوش تحف بها وحول عنقها ، وفي أجزاء أخرى من جسمها ، إلى لون الحلوى الأحمر المزخرف بالأبيض وبالذهب والترتر . تجدها في كل منزل في أثناء المواسم ، يهديها الصاحب لصاحبه ، والوالد لابنه . نراها وهي تزين محلات بائعي الحلوى ، وبخاصة في المحلات التي تنصب بخيام شرقية ، فتحس أنها تنتمي إلى هذا الجو ، كما تنتمي إلينا وننتمي نحن إليها . وهي مصرية صميمة بكل ما تحمله من معنى .

ويوجد مثل عروسة المولد أمثلة أخرى في البيئة صاغها الفنان الشعبي ، ثم تداولناها في حياتنا لأنها تحقق وظيفة حيوية ، وجمالية بالنسبة إلينا ، فمنها القلة بشكلها القناوي الشائع ، وبقدرتها على تبريد المياه في أيام الجو الحار ، ومنها أيضاً مناديل الرأس التي ترتديها السيدات ، والحصر ،

والأكلمة وفوانيس رمضان، وأنواع السلال ، وكل مصنوعات خان الخليلى، والخيمية .

هذه أمثلة قليلة من كثير من تلك الأشياء التى أنتجها الفنان الشعبى ، وأصبحنا نتداولها فى حياتنا ، وبالتالى نتذوقها ، وقد اعتمد تذوق هذه المنتجات فى الحقيقة على عدة أسس :

(ا) فترة زمنية ليست قصيرة فى حياة الناس يتداولون فيها الشىء الذى يتذوقونه .

(ب) ارتباط هذا الشىء بحاجة عملية ، أو بمظهر من المظاهر الاجتماعية التى يقدسها أفراد المجتمع ، كالمولد ، أو العيد ، أو ما شابه ذلك .

(ج) توارث إنتاج هذا الشىء من بعض الشخصيات التى تمكنت من إنتاجه ، وموالاته بالتهذيب ، كلما تكرر إنتاجه .

(د) عدم ظهور تطورات اجتماعية أو ثقافية تشعر بالاستغناء عنه.

فأى ظاهرة يتذوقها شعب من الشعوب لا بد أن يكون لها تاريخ طويل محفوف بكثير من الانفعالات والخلجات . ويتوقف عمق التذوق على قدم تاريخ الظاهرة وتأصلها ، أما إذا مرت هذه الظاهرة كالسحابة ، فليس من المتوقع أن يكون الناس حولها عواطف ، وبالتالى لا بد أن تزول إذا جاء ما هو أقوى منها وأنفع . ولذلك فإن الظاهرة الأصيلة هى التى لا تذهب قيمتها مع الزمن ، بل كلما ألفها الناس ومرت عليها السنون ، توطدت قيمتها ورسخت .

التذوق فى الريف : والظواهر المتأصلة نجدها فى الريف أكثر مما

نجدها فى الحضر ، لأن سكان الريف معزولون عادة عن التطورات التى تعانيها المدينة ، ولذلك فإن الريفيين يتوارثون عن أجدادهم العادات والتقاليد ، وأنواع المعاملات الإنسانية ، بما فيها من مساوئ ومحاسن ، كما أنهم يورثونها بسهولة لأبنائهم ، ولذلك قل أن تجد فى الريف تطوراً ، لأن سكانه ألفوا الحياة بسذاجتها ، فليس غريباً أن نجد بعض الريفيين بدون شهادات ميلاد ، وبعضهم لا يعرف سنه أو تاريخ ميلاده ، كما أنه ليس عجيباً أن نرى الندابات اللائى يصحبن الجناز ، ويولولن حتى يشيعين الميت إلى قبره . والريف مملوء بالغرائب والعجائب : فبجانب هذه المساوئ نرى روح المودة والبراءة فى الريفيين ، كما نرى الشهامة بينهم ، نرى الفلاحة تضرب المثل فى مشاركة زوجها فى الحقل، وفى المنزل ، وفى السوق، فهى لا تعرف العيشة المرفهة ، إنها تشاركه اقتصادياً ، واجتماعياً ، دون أن تتعلم ذلك فى مدرسة . وفى الوقت الذى ترى فيه ذلك تشاهد كثيراً من أنواع التصرف ذى الطبيعة البدائية ، وعدم تهذب العواطف ، أو التعقل والتبصر فى نتائج بعض السلوك . فعادة الأخذ بالثأر ، والانتقام للشرف ، من العادات التى لها جذورها فى الريف ، وتزخر الصحف يومياً بقضايا شائنة للأخذ بالثأر. فهذه امرأة ضربت أخرى بالفأس أمام وكيل النائب العام ، لتنتقم منها ، لأنها قتلت أمها ، وهذا شخص طعن آخر بمدية لخلاف معه على عشرة قروش . فالتذوق الذى يمارس فى بيئة لا يلعب التعليم المقصود فيها دوراً كبيراً ، يعد تذوقاً ساذجاً ، لأنه يرتبط بسلوك الناس البدائى ، فهم يمجدون البطولة فى الأخذ بالثأر ، ويتفاخرون لمن ينتقم بيده لشرفه ، ولو كان هذا ضد القانون .

التذوق فى المدينة : أما المدينة التى أخذت بأسباب الحضارة ، وتطورت مع الزمن فإنك تجد سكانها يكونون عادات من التذوق ، تتفق تماماً مع التطور ، وعملية الثبات بالنسبة إليهم تكاد تكون مستحيلة . وكل ظاهرة جديدة تكتشف ، تبدأ تلعب دورها فى تغيير عادات الناس وفى أذواقهم . ففى الوقت الذى كان الانتقال فيه بالحمير ، كانت الميادين بقعة الالتقاء بين الركاب وأصحاب الحمير ، وكانت تعد فى هذه الميادين أماكن لشرب الحيوانات ، وازدهرت الصناعة المرتبطة بعمل السروج . ولما انتشر الحنطور ، بدأت تتلاشى فكرة الانتقال فى المدينة باستخدام الحمير . وظهرت بعدها عربات الخيل ، وازدادت العناية بها ، وهكذا أخذت هذه تتلاشى بدورها لتدع مجالها لسيارات (الأتوبيس) والعربات التاكسى ، والسيارات الخاصة ، والترام والتروللى باس . ومع هذا التطور ، تغيرت أشكال الطرقات ، وأساليب رصفها ، وحددت أماكن سير المارة بما يتفق والأوضاع الجديدة . كما أن مشكلة المرور أصبحت من المشكلات التى تقلق حياة السكان من أصحاب السيارات ومن غيرهم . وتغير الزمن ، فالمسافة التى كانت تقطع فى ساعة بالحمير ، أصبحت تقطع فى دقائق بوسائل المواصلات الحديثة ، وترتب على ذلك سهولة الاتصال بين الناس ، وسهولة السكن فى أماكن نائية بعيدة عن وسط المدينة . والاتصال يقلل من الفوارق ، ويساعد على إيجاد وحدة بين الجمهور : وحدة اجتماعية وأخرى تذوقية .

التذوق والتربية : عرفنا مما سبق أن التذوق له مراتب ، وأن هناك عوامل كثيرة تلعب دورها فى تشكيله ، منها البيئة ، والثقافة ، وعادات

الناس ، وتجاربهم السابقة ، وكل ما حولهم من مجالات يتفاعلون معها ويتأثرون بها . وقلنا إن مظهر المدنية متوقف على ما يتذوقه الناس ، أى على ما يحبونه ويفضلونه ، وعلى ما يرفضونه ويبغضونه ، وهذه النتائج التى خرجنا بها من مناقشتنا السابقة تفرض علينا أموراً كثيرة فى التربية . فالتربية هى الوسيلة المقصودة التى يستعين بها أولو الأمر فى الحكومات للأخذ بيد الناشئة فى سبيل حياة أرقى وأسعد . كما أنها الطريق الذى يمكن الصغار من المشاركة تدريجياً فى مسئوليات الكبار الاجتماعية ، وهى الأداة الفعالة فى نقل خبرات السلف إلى الجيل الجديد ، لا لحفظها فحسب ، بل لاستغلالها للوصول إلى حياة أرفع وأنضج . فعن طريق هذا النقل ، تعاد صياغة القيم المتضمنة فى خبرات السلف لكى تتناسب مع أوضاع الحياة فى العصر الذى نربى فيه .

فالطفل يولد فى هذه الدنيا لا حول له ولا قوة ، ليس له لغة ، ولا معتقد ، ولا عادات أو اتجاهات ، لا يعرف السيئ ولا الحسن ، وعلى الرغم من أن لديه الاستعداد لكى يتعلم الكلام ، والمشى ، والتصرف ، إلا أن هذا الاستعداد لا بد أن تستغله البيئة لكى تخرج منه اللغة ، والآداب الاجتماعية ، وأنواع السلوك المقبولة فى المجتمع . فالطفل يولد وله حواس . ولكن ما الذى سيحسه ، يولد وله عينان ، وأذنان ، وقدرة على التذوق ، وعلى الشم واللمس ، ولكن ما الذى سيراه ، ويسمعه ، ويتذوقه ، أو يشمه ويلمسه ؟ الإجابة عن هذا السؤال تتضمن أهمية البيئة ، فالبيئة هى التى تكون المعايير عند الناشئ للحكم بها على قيم الأشياء ، فعينه تتعلم أن تدرك ، وتتعلم أن تفهم ما تدرك ، ثم تتعلم أن تميز الحسن

من الغث فيما أدركت ، وتتصرف مختارة أحسن أنواع السلوك . والفرق بين السلوك المهذب وغير المهذب هو فرق فى نوع التربية ، فالشخص الذى تؤكد فى تربيته كل عوامل الذوق السليم ، لا شك سيختلف عن شخص لا يرى فرقاً بين سلوك وآخر ، ولم ينل حظه من هذه التربية . وتأكيد عوامل التذوق فى تربية الأفراد عملية تبدو فى مظهرها هينة ، لما تحمله من علاقات جمالية منطقية ، إلا أنها من زاوية التلميذ قد تفسر على أنها عملية مجهدة ، لا طائل من ورائها ، ويمكن التهرب منها . وستظل عادة التلميذ جامدة إذا كان هذا هو اتجاهها ، أما إذا كان وراء التلميذ مدرس يؤاخذه إذا أخطأ ، وينقده ليبين له عيوبه ومحاسنه ، ويساعده فى تشكيل عادات أرقى ، واتجاهات أنفع ، لخرج لنا هذا التلميذ بعقلية مختلفة . فلنأخذ مثلاً وقائع من تصرفات بعض المدرسين، لنفهم أثرهم فى تربية التذوق لدى تلاميذهم . هذا مدرس على مستوى وضيع فى تذوقه عامة ، تجده يدخل الفصل فى المرحلة الابتدائية ، ويجد أمامه سلة المهملات مقلوبة ، والأوراق المهملة مبعثرة هنا وهناك ، يجد الطباشير وقد تساقط على الأرض وداسته أقدام التلاميذ ، ثم يرى كراسات تلاميذه لا عناية فيها ولا ذوق ، عليها بقع الحبر ، وبصمات اليد ، وتبدو فى حالة مهملة ، كما يرى التلاميذ وقد وسخوا أيديهم من اللعب ، يرى كل هذا ولا يدرك أو يفهم أنه من علامات عدم توافر الذوق الفنى ، أو الإحساس بالجمال لدى تلاميذه ، ولذلك لا تجده يوجه هؤلاء التلاميذ للعناية بمظهر كل هذه الأشياء جميعاً . ولهذا يمر التلاميذ معه دون أن يكتسبوا منه عادات تذوقية تساعد فى الارتقاء بسلوكهم .

والواقع أن التذوق هو عادة يجب أن يتعود التلاميذ على ممارستها فى

كل ما يقومون بعمله فى المدرسة ، سواء كان ذلك فى إنتاج لوحة فى غرفة الرسم ، أو فى تنظيم الإجابات على مسائل الحساب ، أو فى كتابة موضوع الإنشاء ، أو فى أزيائهم وأدراجهم ، وما إلى ذلك . أى أن التذوق عامل عام مشترك ، لا بد أن يجد عناية وتعهداً من سائر مدرسى المدرسة . أما إذا وجد تناقضاً ، أى إذا تعهده أحد المدرسين بالرعاية فى حين أغفله مدرس آخر ، فمعنى ذلك أن التلاميذ سوف لا يكتسبون هذه العادة ، وإن كانوا سيحفظون الدروس وسيمرون فى الامتحانات ويحصلون على الشهادات ، إلا أنهم سيخرجون إلى الحياة كشخصيات غير متكاملة ومهما ازداد دخلهم ، فإنهم سيظهرون دائماً بمظهر من لا ذوق له .

البحث والاكتساب : ويمر التذوق فى مرحلتين رئيسيتين . إحداهما يطلق عليها مرحلة البحث والمعاناة (inquiring) والثانية تسمى مرحلة الاكتساب (acquiring) . فى المرحلة الأولى يزاول التلميذ أنواعاً مختلفة من النشاط تتضمن بطريق غير مباشر عامل التذوق كجزء من مقوماتها ، ولذلك إذا ما تمكن المدرس من أن يجعل تلميذه يعى هذا العامل فى أثناء مزاولته ، فسوف يؤدى هذا إلى المرحلة الثانية وهى مرحلة الاكتساب . وإذا ما اكتسب التلميذ عامل التذوق وأصبح جزءاً متمماً لسلوكه ، أمكنه أن يطبقه فى المواقف المختلفة التى سيجابهها فى المستقبل . وعند ذلك يتضح هذا العامل ويتسع مجاله ، ويصبح أحد الأركان المميزة للشخصية فى كل تصرفاتها . أى أن المرحلتين السابقتين ينتهيان بنتيجة هامة نطلق عليها التعميم (generalization) ومعناه تطبيق ما استفاده الشخص فى موقف معين على سائر المواقف التى يجابهها فى المستقبل .

الممارسة والتذوق : لنتخيل تلميذاً يمارس الرسم فى إحدى صوره . فلو كانت خبرة التلميذ ناجحة ، فالمتوقع أنه سيدرك أنواعاً من العلاقات اللونية المتوافقة التى يتمشى بعضها مع البعض الآخر . كما أنه سيدرك شيئاً عن تركيب الصورة وبعض الأسس التى يستند عليها هذا التركيب : كالاتزان ، والإيقاع ، وما إلى ذلك . إذا اكتسب التلميذ من هذه الصورة الصفات المذكورة ، فإن معنى الاكتساب أنه سوف يتعدى حدود الصورة ، إلى مواقف الحياة نفسها ، أى أن التلميذ سيدرك العلاقات اللونية ، وغيرها ، لا فى الرسوم فحسب ، ولكن فى ملبسه ، وفى أثاث منزله وفى نوافذ العرض التى يمر بها فى الشوارع ، وفى الطبيعة : كأحواض الأزهار والحقول ، والسماء ، والبحار ، وما إلى ذلك ، أى أن ما يتعلمه من الصورة يصبح مقدمة لما سيقدم عليه من مواقف فى الحياة نفسها . وبعبارة أخرى تعتبر الصورة وسيلة عن طريقها يتدرب التلميذ على صقل رؤيته وإدراكه للعلاقات على سائر أنواعها . فالصورة هى البحث الذى يجريه الناشئ فى المعمل ليدرك عن طريقه كنه الأشياء ويلم بالأسس الجمالية التى تستند إليها .

الخلاصة : يمكن تلخيص ما تقدم فى النقط الآتية :

١ — إن دراسة الفن تهدف إلى تنمية القدرة على التذوق والابتكار لدى المتعلمين .

٢ — إن التذوق ضرورة لتكامل الشخصية .

٣ — إن الفنون الشعبية مظاهر تمثل نوع التذوق السائد بين الجماهير وإن لها معانى ترتكز إلى حياة الناس وعاداتهم وتمس عقائدهم . وكلما

استقرت حياة الناس أدى هذا الاستقرار إلى ثبات فى طبيعة الفنون الشعبية على حين أن التيارات الأجنبية الدخيلة ، والتطورات التى تفرضها الحياة ، تقتلع هذه الفنون من جذورها ، وتستبدل بها فنوناً جديدة تحمل ألواناً مغايرة من التذوق .

٤ — إن التذوق فى الريف يختلف عن مستوى التذوق فى المدينة . وهناك عادات وتقاليد تفرضها الحياة فى كل مجال . ويستمد الشخص تكامله بما يتضمنه من قدرة على التذوق من الوسط الذى يعيش فيه .

٥ — يمر التذوق فى مراحل مختلفة أولها : البحث . وثانيها : الاكتساب ، وثالثها : التعميم على المواقف المختلفة .

٦ — إن الممارسة الفنية تساعد على انتقال القيم التذوقية المدروسة إلى مواقف الحياة .

الفصل الثامن عشر

الخبرة الجمالية

طبيعة الخبرة الجمالية : إن أول أساس يستند إليه البحث فى فلسفة الفن هو طبيعة الخبرة الجمالية ، ولا يمكننا فى الواقع أن نتحدث عن الفن الجميل ونميزه عن غيره بدون أن نحدد معنى هذه الخبرة ونجلو طبيعتها . فالخبرة الجمالية ، تشير إلى مجموعة العلاقات الفنية التى تؤثر على انفعالات الرائى (أو المتذوق) وحواسه فتهزه ، وتبصره بقيم جديدة فى الحياة . ولا تنفصل الخبرة الجمالية عن سائر أنواع الخبرة ، فهى لون من هذه الخبرات يميزها مظهرها الجمالى . ونبعت كلمة « جمالية » فى الأصل من محاولة إرضاء حاجة أساسية عند الإنسان ، هذه الحاجة تدفعه إلى تمييز الخبرة ذات الصفات المتأصلة من غيرها التى لا تتمشى هيئتها العامة مع تسميتها جمالية ، هذا على الرغم من أنه يصعب فصل الجانب الجمالى عن أية خبرة ، والتحدث عنه بمفرده .

الاتجاه الجمالى: يحدد الاتجاه الجمالى على أنه عملية التجاوب ، أو الشعور بالراحة ، أو بأن الإنسان مرتبط بجسم ما ، ويحس فيه نوعاً من السرور . وهذه الأوصاف جميعاً غير متعارضة ، ومع ذلك يمكن أن نكتفى بقولنا : إن هناك نوعاً من الاتجاه الذى يعتبر أساسياً فى كل الخبرات المذكورة ، وهذا الاتجاه يتضمن فصل الخبرة الجمالية عن حاجات

ورغبات الحياة اليومية العاجلة ، وفصلها عن أنواع الاستجابات التى نقوم بها ردًّا على بيئتنا ككائنات حية لها مشاغلها العملية . فمن وجهة النظر العادية ، نرى المقعد كشىء نجلس عليه ، وننظر إلى السماء الملبدة بالغيوم علامة على المطر ، كما أننا نعتبر صوت الجرس علامة على حلول وقت الغداء ، أو أن الضيوف بالباب ، أو أن الوقت قد حان للاستيقاظ . ولكن الاتجاه الجمالى يمكن أن يحدث إذا كانت النظرة إلى البيئة ستترجم ترجمة أخرى على أنها تلبية للحاجات العملية ، فيمكننا أن ننظر إلى السماء مثلا على أنها مجموعة من الأشكال التى تتضمن نغمات من الألوان ، وليست مجرد دليل على التغيرات الجوية ، كما يمكننا أن نتألم بشىء من اللذة المتميزة من الجوانب العملية إذا نظرنا إلى منظر مبنى يحترق فى أثناء الليل ، وتعلو ألسنة اللهب الحمراء وسط السماء الداكنة ، فتضىء بوميضها أوجه النظارة الذين التفوا لإخمادها ، ففى مثل هذه الظروف نقوم بعملية الإدراك ، ولا نقصد بها النزوع العملى ، ولكن نقصد الإدراك ذاته . فنحن نكتسب نوع الخبرة ذات القوة المميزة تبعاً لنظرتنا . ففى النظرات العملية ، يكون وجه الخبرة عمليًّا ، ولا ندرك فيها الجوانب التى تؤثر على عواطفنا بشكل مباشر ، وكثيراً ماتعوقنا ظروف الحياة الواقعية عن إدراك الجانب الجمالى لخبراتنا ، كما أنه فى ظروف أخرى واقعية نستطيع أحياناً ، إذا تعذر علينا الجانب الواقعى ، أن نستمتع مؤقتًا بهذا الجانب الجمالى وندركه . فلو رأينا شبورة فوق البحر ، مثلا ، فيمكن أن نستمتع بها أحياناً على ما لها من خطورة مصحوبة بعدم ارتياح .

فالمصور الذى يتأمل فى منظر طبيعى كثير التجاعيد ، ويلاحظ

الإيقاع الرقيق لمنحنيات التلال ، وتنوع الضوء ووميضه على الخضرة ، وأطراف النخيل مرئية بلون موحد قاتم ضد لون السماء الفاتح ، مثل هذا المصور يمكن أن يقال عنه إنه ينظر إلى هذا المنظر من الناحية الجمالية . أما عامل المساحة الذى ينظر إلى المنظر بقصد معرفة استقامة الأرض أو ارتفاعها تمهيداً لشق الطرق ورصفها ، أو تاجر الأراضى الذى يهتم بقياسها ليبيعها للملاك ، هؤلاء ينظرون بأفق محدود ومقيد بالنظرة الواقعية العملية . كذلك الشخص الذى يقتنى صورة لأنها نادرة أو غالية ، والسيدة التى تقدر آنية لأنها قديمة أو لأنها من مخلفات جدتها ، هؤلاء لا ينظرون نظرة جمالية ، شأنهم فى ذلك شأن الشخص الذى أخذه الجانب العادى للتمثال .

فالاتجاه الجمالى مسألة درجة ، ففى نظرة معينة يزداد الاتجاه الجمالى ، وفى نظرة أخرى يكون أقل من الأولى ، ومن المعقول أن يتداخل الاتجاهان الجمالى وغير الجمالى بعضهما فى بعض بحيث يصعب فى كثير من الأحيان رسم خط فاصل بينهما ، أو تحديد الاتجاه الجمالى تحديداً قاطعاً ، وإن كان من الممكن أخذه من المقارنة والأمثلة . فمن السهل مثلا أن نعرف طعم المنجة بمقارنة مذاقها بالبرتقال أو التفاح ، ولكن إذا اقتصرنا على وصف نوع واحد من المذاق فإننا سنجد صعوبة فى إدراكه .

وعلى أية حال فإن كثيراً من الإخفاق فى تمييز الاتجاه الجمالى يحدث عند عدم التفريق بين الاتجاه الجمالى كاتجاه ، وبين العنصر نفسه الذى نتجه إليه ، فما هو جمالى فى الحقيقة هو اتجاه نحو

الأشياء . وهو جمالى فى بعض المواقف ، وليس كذلك فى البعض الآخر . ويجدر بنا أن نذكر هنا أن الاتجاه الجمالى يمكن أن يوجد مصاحباً لغيره من اتجاهات . ويندر بروزه وهو منفرد . فمن النادر أن تصل الخبرة إلى درجة من الدسامة وتستبعد كل الارتباطات غير الجمالية من محيط الوعى . ولا شك أن هناك شيئاً من الجمال فى كل الاتجاهات التى تأخذها خبراتنا اليقظة . فمشترى الأرض حينما ينظر إليها لا بد أن يكون قد تأثر جمالياً إلى درجة ما عند ماقومها باعتبارها مكاناً صالحاً للبناء ، ولا يرقى تأثره بالجمال على أية حال إلى مستوى الفنان .

وعندما يحاول المصور أن يستعرض منظر المدينة على أساس أنه مجموعة من العلاقات بين الخطوط . والمساحات . والأحجام ، والألوان ، حينئذ يمكننا أن نقول : إنه فى هذه الحالة يتأمل هذا المنظر من الناحية الجمالية . ولكن ما الذى يمكن أن نطلقه على اتجاه هذا الفنان إذا تغير تأمله من العلاقات بين الخطوط . والأشكال ، والألوان ، إلى اعتبار هذا المنظر جزءاً من السماء ، أو جزءاً من عالم أكثر اتساعاً ؟ ما الذى يمكن أن نطلقه على هذا الفنان الذى لا ينظر إلى العشب الأخضر على أساس أنه مساحات من الألوان فى علاقات منسجمة بعضها مع بعض . بل ينظر إليه على أنه رمز لمعيشة الطبقة البسيطة . لا شك أن كثيراً من النقاد الفنانين حتى أكثرهم تجريداً يعتقد أن كلا الاتجاهين جمالى . ولكن هناك فرقاً بين كلا الاتجاهين وهذا ما نريد بحثه فيما يلى :

السطح الجمالى : إن أول مستوى فى الخبرة الجمالية هو ما يطلق عليه السطح الجمالى ، فعندما ننال خبرة من السطح الجمالى سواء من

الطبيعة ، أو من عمل فنى ، فإننا فى هذه الحالة نستمتع بالنظرة أو الصوت ، أو الذوق ، أو الإحساس ، بدون أن نقوم بعملية التمييز ، وبدون أن نعير المعانى أو التفسيرات أى اعتبار ، فنحن نستمتع بشعورنا بالإثارة الملمسية الممثلة فوق وجه الخبرة التى ننالها : فاستنشاق زهرة ، وتذوق طعم النبيذ ، والإحساس بملمس قطعة من القماش ، وبلون السماء الأزرق الحى ، أو الإحساس الذى نأخذه من أنغام ستراوس الشاعرية ، كل هذه إحساسات بالسطوح والألوان ، أو الأنغام عندما تؤخذ بمفردها تعتبر أمثلة واضحة لهذه النزعة ، وذلك قبل أن تدخل كعناصر فى تكويناتها . إذ أنه بمجرد أن تدخل هذه الألوان والأنغام بعضها مع بعض ، نكون أميل إلى أن نركز بعض اهتمامنا على علاقاتها بعضها ببعض ، وفى هذه الحالة نكون قد اخترنا المرحلة الثانية من مراحل الخبرة الجمالية والتى تتمثل فى الصيغة .

إن معنى السطح الجمالى ، أو جمال السطح ، يمكن أن يتضح بشكل متميز إذا قارناه بالصيغة الجمالية ، فكل منا يحتاج إلى درجة ما من الاتزان والتماثل فى تنظيم الأجسام فى الفراغ . فالصور التى نضعها على الحائط بجوار البيانو لا نرتاح إليها إذا كانت كلها فى جانب واحد فقط ، أو إذا كانت مرتبة بشكل ميكانيكى . ثم إننا لا نسر أيضاً إذا كانت كثيرة العدد ، أو قليلة جداً بحيث تترك فراغاً غير متناسق إذ لا بد أن يكون هناك تماثل ، ولكن هذا التماثل إذا كان من النوع المتشابه بعضه مع البعض الآخر بشكل حرفى ، فإنه يجعلنا نحس أنه على وتيرة واحدة .

فنى مناظر الطبيعة، وفى الأعمال الفنية ، نشاهد بعض الأساسيات التى لا بد أن تتوافر فى الصيغة لكى تصبح هذه الصيغة مرضية . هذا على الرغم من صعوبة وضع هذه الاشتراطات فى مبادئ صريحة . فاستجابتنا للصيغة الكلية لأى عمل فنى ضرورة من ضرورات حصولنا على خبرة جمالية من هذا العمل . فمثلا نحن لا نتطلب اتزاناً فحسب مثل النوع الذى ذكرناه . ولكن نتطلب وحدة لا تسمح ببروز عناصر نابية من بين طياتها . فالحائط الأبيض له وحدة . ولكنها تتركب من عملية إدماج عناصر مختلفة بعضها مع بعض . وهذه العناصر ليست من الكثرة بالدرجة التى يصعب فيها توحيدها حسب فكرة أساسية ، وهذه الوحدة يمكن أن يطلق عليها إذن الوحدة العضوية ، وهى من ضرورات أى عمل فنى ، وفيها نجد أن كل عنصر من عناصرها ضرورة لبقية العناصر التى تتجمع بعضها مع بعض فى شكل كلى مرتبط لدرجة أنه لو حذف أى جزء من أجزائها لانهارت بقية الأجزاء . فالعمل الذى يمكن تقسيمه إلى جزءين دون حاجة إلى أن يرتبط أحد هذين الجزءين بالآخر ، ما هو إلا مثل يسير لنقص هذه الوحدة العضوية . ولا بد أن يتوافر فى كل عمل فنى شكل رئيسى ، أو لون ، أو مساحة منغمة ، أو معنى غير متكرر تكراراً آلياً على وتيرة واحدة . ولكى يكون هناك تتابع فى الأشكال المتنوعة يجب أن يتضمن التكرار نوعاً من التغير ، لأن مجرد التكرار لا يؤدى إلا إلى شىء آلى ، ومجرد التغير لا يؤدى إلا إلى فوضى . فيجب أن يتوافر فى العمل الفنى اتجاهان من الإيقاع والنمو ، الشد والارتخاء ، التضارب والتوفيق ، وهى كلها عوامل تنمو وتتطور ، إلى أن تصل إلى أوجها . فالنمو لا بد أن

يأخذ اتجاهه نحو هدف وليس مجرد تتابع . والإيقاع لا بد أن يكون ديناميكياً ، وليس استاتيكياً . فلا يكون كدقات الطبلة التى تكرر نفسها ، ولكن يتغير تبعاً لمبدأ من النمو أو النظام . أى يتكرر مع شىء من التنوع .

الصيغة : وهذه المبادئ هى أهم جزء فيما يمكن أن يسمى جانب الصيغة لخبراتنا الجمالية ، وعندما تفقد خبرتنا بالعمل الفنى بعض تفاصيل ما ذكرناه فإنها تصبح ناقصة . وسواء كنا على وعى بهذه المبادئ أم لم نكن ، فإنها تلعب دوراً كبيراً فى استمتاعنا بالأعمال الفنية ، ودوراً أقل فى استمتاعنا بالطبيعة ، بصرف النظر عن مضمون العمل الفنى . وعلى الرغم من اختلاف علماء الجمال فى توضيح هذه المبادئ ، فإنه لا يوجد ثمة اختلاف فى أن الصيغة الفنية (form) هى جانب هام من جوانب خبرتنا الجمالية لا يمكن إنكاره . هذا على الرغم من محاولة بعض الكتاب التمييز بين ما سموه بالصيغة الجمالية ، والصيغة الفنية . فقد قالوا : إن الصيغة الجمالية يمكن أن توجد فى الفن وفى الطبيعة على السواء . ولكن الصيغة الفنية لا تتوافر إلا فى الفن نتيجة لبعض الأوضاع التى يقصد إليها الفنان . ويمكننا أن نأخذ بهذا الاتجاه وهو لا يتعارض مطلقاً مع كون الصيغة أساساً من أسس الخبرة الجمالية الهامة .

الفن يصوغ خبرة الحياة : إننا كثيراً ما نطلق كلمة جميل أو عظيم على بعض الأعمال التى لا نراها تحقق الصيغة الفنية ، أو القيمة الملمسية . إذ كثيراً ما يقل المعنى فى بعض الأعمال المحبوكة الصيغة . أما إذا استخدمت الصيغة كوسيلة لشىء أهم منها فى حد ذاتها ، أى لشىء يمكن أن ينتقل

عن طريق هذه الصيغة ، أو عن طريق السطح الجمالى ، ففى هذه الحالة تعتبر الصيغة ذات قيمة أكبر ، وهذا الشىء الذى تنقله الصيغة يأتى من الحياة أى من عالم الخبرة . وفى هذه الحالة تختلف الفنون الجميلة عن فنون التصميم المجردة : مثل الأرابسك التى تكون فيها قيم الحياة قليلة القيمة ، أو ليس لها قيمة إطلاقاً . فعن طريق قيم الحياة التى يكسبها الفنان لعمله الفنى تنتقل خبرتنا الجمالية إلى مستوى ثالث يفوق مجرد الجمال السطحى ، أو جمال الصيغة ، وعلى هذا الأساس الثالث يمكننا أن نستخدم لغة الحياة لنتحدث عن الفن فنستطيع أن نتخير الشخصيات الإنسانية ، والمواقف المختلفة ، فى دراما . حتى عندما نتحدث عن عمود من الرخام ونصفه بأنه رفيع ، فإننا فى هذه الحالة نستخدم إحدى قيم الحياة . فقيم الحياة تلعب دوراً هاماً فى التقدير الفنى لمعظم الأشخاص سواء بطريق الصواب أو الخطأ ، وهى القيم التى يستطيعون أن يتميزوها بشكل أوضح من تعرفهم على الصيغة الفنية ، أو جمال السطح .

ونفس المبدأ ينطبق على الخبرات الجمالية التى نشعر بها خارج ميدان الفنون التشكيلية . فعندما نتأمل فى ليل دامس ، أو فى بحيرة فى جبل فنحن لا نراها على أساس أنها مجموعة من العلاقات ، فى الألوان ، والأشكال ، والأحجام ، ولكننا نراها معبرة عن أشياء كثيرة فى الحياة ، نراها مرتبطة بكثير من الذكريات السابقة والانفعالات التى عشناها من قبل فى خبرتنا . كذلك الحال فى الفنون النفعية ، فنحن لا نستمتع فقط باللون الأسود اللماع واللون الفضى البراق الذى يحيط بالسيارة ، ولا باللون الأحمر لطوب المدفئة ، فهذه السطوح والصيغ نراها كمثيرات لقيم من

قيم الحياة، ونقتنيها لأغراض الحياة نفسها . فتصميم شكل السيارة وخطوطها يبدو أنه يعبر عن السرعة ، والقوة ، والسهولة ، وهى كلها قيم من قيم الحياة تعتمد على معلوماتنا التى نستمدها من خبراتنا اليومية عن ماهية السيارة ، وما يمكن أن تقوم به . كذلك اللون الأحمر الذى يسرنا عندما نراه فى منظر غروب، ولكنه يثيرنا إذا رأيناه على وجه أحد الأشخاص . فمن النادر إذن أن يكون استمتاعنا بالأشياء مجرد استمتاع بها كأشكال لها سطوح ، ولها صيغة . ولكن لهذه الأشكال ما ترتبط به من وظيفة فى الحياة .

مكانة القيم الصيغية المجردة : ويمكننا الآن أن نقوم ببعض المقارنة التى نبنيها على التحليل ، فبعض الفنانين الذين ينادون بالفكرة التجريدية الخالصة يقولون إن التقدير الجمالى يحدث فقط عندما نكون مهمتين بالسطوح والقيم الصيغية . وعندما نشغل أنفسنا بقيم الحياة فإننا نكون فى هذه الحالة قد تركنا عالم الجمال . وفى هذه الحالة لا تنطوى معظم الأعمال الفنية كلياً أو جزئياً على قيم جمالية. وهذا الإحساس الجمالى الذى يستبعد كل قيم الحياة يمكن وصفه بأنه إحساس سطحى (thin) ، وعندما نتأمل فى صورة على أنها أكثر من علاقات بين الخطوط والألوان ، فإذا كنا نستمتع بالحالة التى تنقلها ، أو بقيم الأضواء التى تمثلها ، أو بالأسى الذى تحمله قطعة من الموسيقى . أو بالشخصية التى تحاول أن تعبر عنها قصيدة . أو بانفعال الحب الذى يمكن أن نستخلصه من قصة ، فمن المرجح أن يعتمد هذا النوع من الخبرة على خبرات سابقة من الحياة . ويحاول التجريديون الخالصون ، أن يطلقوا عليه جمال التعبير ، ويمكن

تسميته هذا النوع بالأساس الجمالى السميك (thick) .

فمن الممكن أن نجد أعمالاً فنية لها الطابع الجمالى السطحى الذى يمكن أن نطلق عليه « زخرفى » . ومن الممكن أيضاً أن نجد أعمالاً فنية أخرى يمكن وصفها بأنها من النوع السميك فى خبراتنا الجمالية ، ويمكن أن يكون بوتتشللى ، وماتيس ، مثلين على نوع الإحساس الجمالى الزخرفى الأول ، فى حين أن رمبرانت وفان جوخ يعتبران من النوع الجمالى السميك .

الصيغة والموضوع : عندما نتناقش فى الفنون نميز غالباً بين شيئين : الصيغة ، والمادة المعبر عنها فى العمل الفنى . فالمادة هى ما يشار به إلى الموضوع المعبَّر عنه ، فى حين أن الصيغة تعنى الطريقة التى يقال بها هذا الموضوع ، ويمكن التمييز بين هذين الاصطلاحين ، ولكن هذا التمييز كثيراً ما يكون مضللا .

فأول الخلط الذى يحدث هو من استخدام اصطلاح (matter) « مادة » وهو اصطلاح يمكن أن يستخدم للتعبير عن شىء داخل العمل الفنى أو شىء خارج عنه . فبعض الكتاب يقولون : إن كثيراً من الأشخاص يدركون أن القصائد الشائقة يمكن أن تنظم لبعض الموضوعات الجديرة بالاعتبار . فى حين أن بعض القصائد الجدية يمكن أن تصاغ باستخدام موضوعات تافهة . وعلى ذلك ينتهون من مثل هذا المنطق بقولهم بأن الشىء المهم ليس هو الموضوع الذى يختاره الشاعر . ولكن المهم هو الطريقة التى يعالج بها هذا الموضوع . وبعبارة أخرى يقولون : إن المادة ليست هى المهمة ولكن صياغة هذه المادة هى الشىء المهم .

وعندما يسمع بعض الأشخاص غير المتخصصين هذا الكلام يدهشون قائلين : كيف تكون الصيغة فقط هى المهمة ؟ كيف يكون كل ما فى القصيدة هو الطريقة التى يعبر عنها الشاعر عما يبغى أن يقوله ؟ لماذا لا يكون ما يعبر عنه هو الأهم ، فإن الطريقة التى يعبر بها تعتمد عما يريد أن يعبر عنه ، وليست الطريقة التى يعبر بها الفنان إلا وسيلة لغاية ، وهذه الغاية ما هى إلا التعبير نفسه ، فليس المهم هو النافذة ، ولكن المهم ما يمكن أن نراه من خلال هذه النافذة ، أى ذلك المنظر الطبيعى الذى يعتبر مهماً. فالفن لا ينبغى أن يكون للفن ذاته ، وإنما ينبغى أن يكون بقصد الحياة ، وما لم يحتو العمل الفنى على مادة لها قيمة فإنه يفشل فى تأدية وظيفته مهما تكن الصيغة التى يؤدى بها الموضوع .

الخلاصة : ويمكن تلخيص ما تقدم فيما يلى :

١ ــ لا تنفصل الخبرة الجمالية عن سائر أنواع الخبرة ، ومظهرها يعتمد على درجة التأكيد الجمالية التى ندركها فى طيــات أية خبرة نكتسبها .

٢ ــ تكتسب الأشياء مدلولات نتيجة استخدامها فى الحياة الواقعية ، وتعوقنا عاداتنا الدارجة فى استخدام هذه الأشياء ، عن إدراك معناها الجمالى ، ولا يستطيع الإنسان إذا أرجأ مشاغل الحياة اليومية قليلا أن يدرك الجانب الجمالى لكل ما يمر فى خبرته من حوادث .

٣ ــ يتضح الاتجاه الجمالى عندما يدرك الرائى أو الفنان ، الشىء من زاويته التشكيلية ، أى يتأمله كعلاقات بين الخطوط والأشكال ، والألوان ، والتوافقات ، والإيقاعات .

٤ ـ يستمد الإنسان قيماً جمالية من الشيء الذى يدركه ، ولكن هذه القيم تختلف فى درجاتها . فكل ما نحسه من مشاعر عندما ندرك السطوح والألوان والأنغام يمثل أول مرحلة من الخبرة الجمالية التى يتضمنها السطح الجمالى . ولكن عندما تتداخل العناصر فى علاقات معقدة بحيث لا يسهل إدراك الجزء منها منفصلا فى صراحة عن بقية العناصر ، فإننا فى هذه الحالة ندرك قيمة جمالية أعمق تتعلق بالصيغة .

٥ ـ والصيغة فى العمل الفنى تؤلف بين الجوانب المتعارضة ، وتحولها إلى وحدة مترابطة ، والصيغة الفنية لا تتوافر إلا فى الفن نتيجة جهد يبذله الفنان فى إبراز معالمها .

٦ ـ إن مجرد العلاقات التشكيلية والسطوح ذات الطبيعة الجمالية لا تعطى إلا معنى جمالياً سطحياً ، أما عندما يستمد الفنان خلال صياغته لعمله الفنى قيماً من الحياة ، ومن الخبرات البشرية ، فإن عمله الفنى يتميز بالدسامة ويتحول إلى دراما تختلف عن الجمال السطحى .

٧ ـ إن الجدل الخاص بأن الصيغة لها أهمية فى ذاتها بصرف النظر عن الموضوع المصاغ ، يجب أن يقرر على أساس أن الفن لا ينبغى أن يكون للفن ذاته ، وإنما يجب أن يكون للحياة ؛ وعلى ذلك تكتسب المادة المصاغة أهمية لأنها مستمدة من هذه الحياة . وعلى قدر قيمتها ، تتوقف قيمة الصياغة نفسها . والموضوع وصياغته يرتبطان ارتباطاً وثيقاً ،

وليس من السهل إدراك أحدهما منفصلا عن الآخر فى العمل الفنى . وكلما كان للموضوع تأثير قوى على الفنان تمكن بدوره من أن يصوغه بطريقة مدروسة ، وكان ذلك أفضل من الموضوع التافه الذى يحاول الفنان أن يجيد فى صياغته ، ويهتم بهذه الصياغة فى حد ذاتها .

الباب الرابع

الرمز والعلامة والرمز الفنى

الفصل التاسع عشر

تمييز الرمز من العلامة

مقدمة : كثيراً ما نخلط بين الرمز والعلامة فى الفن ، وفى غيره من أنواع النشاط الإنسانى ، ويترتب على خلطنا ألا نميز بينهما تمييزاً صحيحاً. وبالتالى لا نميز بين ما هو حقيقى وما هو غير حقيقى . فما الفارق الجوهرى بين الشجرة كرمز والشجرة كعلامة ، وبين اسم الشخص كرمز واسمه كعلامة ، وبين الطائر فى رسوم الأطفال كعلامة ، والطائر فى رسومهم كرمز ، ثم الطائر فى رسومهم كرمز فنى ؟ إن الجواب على هذه الأسئلة يتطلب منا أن نميز أولا بين هذه الاصطلاحات : أى بين العلامة والرمز ، ثم بين الرمز والرمز الفنى على ضوء الدراسات الحديثة فى الفلسفة وعلم النفس ، قبل أن نطبق هذه المعانى فى ميدان الفن بوجه عام ، وفى فن الأطفال بوجه خاص. فلنبدأ إذن بالتمييز بين العلامة والرمز أولا ثم ننتقل إلى تمييز الرمز الفنى من الرمز بوجه عام .

العلامة : العلامة ظاهرة ما تشير إلى وجود ظاهرة أخرى وتنبئ بها . فالشوارع المبتلة علامة على أن السماء قد أمطرت . والأصوات التى يحدثها

تساقط قطرات المطر فوق السطوح علامة على أن السماء تمطر . ووقع الأقدام الذى نستمع إليه علامة على حضور قريب لنا كنا نتوقعه . وآثار الأقدام التى نجدها فى الرمال دليل على سير القافلة من هذا الطريق ، ورائحة الدخان التى نشمها علامة على أن هناك حريقاً ، والجرح المندمل فى وجه محمد علامة على الحادثة التى حدثت له . والفجر هو العلامة التى تشير إلى طلوع النهار ، كل هذه الأمثلة السابقة تدلنا على علامات طبيعية . والعلامة الطبيعية . جزء من موقف له كليته وهى تدل الشخص الخبير على بقية هذا الموقف .

العلامة وما تشير إليه وارتباطهما بالفرد : إن العلامة والشىء الذى تشير إليه يرتبط كل منهما بالآخر ويكونان نتيجة لذلك « زوجاً » وكلما لاح أحدهما أو ظهر استدعى الآخر ، فكل علامة تشير إلى حادثة أو ظرف ، أو شىء معين ، وهى تستدعى هذا الشىء ، كما تستدعى كل الوظائف الأخرى الهامة المرتبطة به . وكل من العلامة والشىء الذى تشير إليه يرتبطان بعضو ثالث وهو الفرد الذى يستخدم هذا الزوج المرتبط . والرابطة بين الفرد وهذا الزوج لها منطق خاص غير منطق ارتباط طرفى الزوج بعضهما ببعض . فكل شيئين ارتبطا فى ذهننا على أنهما يكونان زوجا : مثل زوج الجورب ، أو كفتى الميزان ، أو طرفى العصا ، يمكن للطرف الواحد من كل زوج منها أن يقوم بوظيفة الطرف الآخر ، أى أن كل طرف من الطرفين يتبادل مع الطرف الآخر وظيفته بدون أن يؤثر هذا فى كيان الطرفين أو فى وظيفة أحدهما . ولكن الحالة تختلف فى علاقة العلامة بالشىء الذى تشير إليه كطرفين مرتبطين بالفرد .

فالفرد أو « الذات » الذى يكون هذان الطرفان بالنسبة إليه زوجاً لا بد أن يجد أن أحد عضوى هذا الزوج له قيمة أكثر من العضو الآخر ، وأن الأول يمكن تناوله بسهولة أكثر من الثانى وهو الأهم . فإذا كنا على سبيل المثال مهتمين بحالة الجو فى الغد فإن حالته اليوم يمكن أن تنبئنا بها إذا كانت الحالتان تكونان علامتين مرتبطتين بالنسبة إلينا . ويمكن كذلك أن يكون حدوث الرعد الآن علامة على أن البرق قد حدث قبل ذلك كما يمكن أن يكون البرق علامة على أن الرعد سيسمع بعد قليل . فكل واحد من الاثنين مرتبط بالآخر ، ولكننا نستطيع أن ندرك إدراكاً حسياً واحداً من الاثنين ، على حين يصعب علينا أو يستحيل إدراك الثانى إدراكاً حسياً ، وهو ما يهمنا ، ولهذا يستخدم الأول لأنه مرتبط بالثانى ويكشف عنه .

والأمثلة على ذلك كثيرة ، ويمكن أن نجدها بسهولة فى حياتنا : فإننا نستطيع أن ندرك عند سماعنا صفارة القطار ، أن القطار يوشك أن يتحرك ، وعند سماعنا لجرس المدرسة أن الدرس قد ابتدأ . ويمكننا أن نتبين إذا رأينا قرص الشمس الأحمر فى الأفق ، أن الشمس تغرب . ولكن هناك فرق بين صفارة القطار ، أو جرس المدرسة ، وقرص الشمس . فالأولان منبهان صناعيان ، أما الثانى فهو منبه طبيعى . والعلاقة المنطقية بين المنبهين الصناعيين وما يشيران إليه تعادل العلاقة بين العلامة الطبيعية والشىء المرتبط بها .

ترجمة العلامة أساس ذكاء الحيوان : إن ترجمة العلامات هى الأساس الذى يقوم عليه ذكاء الحيوان . فإن الحيوانات ، مع أنها

لا تستطيع أن تفرق بين العلامات سواء أكانت طبيعية أم صناعية أم عرضية لكنها تستخدم هذه الأنواع لترشدها عند قيامها بنشاطها العملى .

والإنسان يشارك الحيوان فى ذلك فيقوم بترجمة العلامات طوال اليوم : يرد على الأجراس ، ويراقب الساعة ، ويطيع علامات التحذير ، ويتبع الأسهم ، ويهرع عندما يسمع صياح الطفل ، ويغلق النوافذ عندما يسمع صوت الرعد . والأساس المنطقى لكل هذه الترجمات ، أو بعبارة أخرى العلاقة بين العلامات والحوادث ذات القيمة (التى تشير إليها) هى فى الحقيقة علاقة بسيطة ، ويمكننا إدراكها بسهولة .

العلامة متعددة المعانى : وليس هناك حدود لما يمكن أن تدل عليه العلامة . ويتضح صحة هذا فى العلامات الصناعية أكثر منه فى العلامات الطبيعية . فصوت انطلاق المدفع يمكن أن يشير إلى بدء السباق ، أو إلى شروق الشمس أو غروبها ، أو إلى الخطر ، كما يمكن أن يكون علامة على بداية تحرك موكب . وبالمثل يمكن أن نفسر دقات الأجراس تفسيرات مختلفة : فدق الجرس يصح أن يشير إلى وجود شخص أمام الباب الأمامى أو الخلفى ، أو الباب الجانبى ، كما يصح أن يشير إلى شخص يطلبنا فى (التليفون) أو إلى أن الخبز أصبح معداً ، أو أن السطر الذى نكتبه على الآلة الكاتبة قد قارب النهاية . ويصح كذلك أن يشير إلى ابتداء اليوم المدرسى أو انتهائه أو إعلان تحرك سيارة الركاب أو وقت الغداء أو الاستيقاظ . من هذا نرى أن العلامة يمكن أن تدلنا على معان متعددة .

الخطأ فى تفسير العلامة : من الجائز أن نخطئ فى ترجمة علامة ما لما قد تحمله من معان متعددة ولا سيما إذا كانت العلامة من النوع الصناعى :

فصوت أحد الأجراس يمكن أن يختلط فى أذهاننا بصوت جرس آخر[1]. كما أننا يمكن أن نفسر الصوت الذى نتحدث إليه فى (التليفون) تفسيراً خاطئاً . حتى العلامات الطبيعية يمكن أن نخطئ كذلك فى تفسيرها : فالشوارع المبتلة ليست دائماً علامة يقينية على سقوط المطر لأنه من المحتمل أن تكون عربة رش الطريق قد سكبت عليها ماءها منذ لحظات ، ولم نلاحظ ذلك .

إن عدم التوفيق فى تفسير العلامات هو أيسر أنواع الخطأ : وإن ترجمتها ترجمة صحيحة مصدر لأبسط أنواع المعلومات ، تلك المعلومات التى يشترك الإنسان مع الحيوانات فى كشفها والتى يمكن أن نعتبرها النوع الأول اللازم للتفكير . ويمكن تفسير (الميكانزم) الذى تقوم عليه استجابتنا للعلامات على أنه نوع من الأفعال المنعكسة المشروطة المهذبة التى يقوم المخ فيها بوظيفة لوحة التوزيع (switch board) التى تظهر عليها الأرقام الخطأ أو الصواب للعضو الحساس الذى استثار العضلات ، وجعلها بالتالى تتوقع استجابة من نوع خاص يتفق مع هذه الإحساسات .

الرمز : والآن نترك العلامة قليلا لنتحدث عن الرمز . إن « الرمز » له معان مختلفة فلا بد أن نشرح بعضاً من هذه المعانى ونحددها ، لنستطيع أن نفهم ما نقصده « بالرمز » ونميزه عن العلامة .

الرمز شىء يقوم مقام شىء آخر : يعتبر الشىء رمزاً لشىء آخر

(١) قد حدث أن خادمة جاءت لأول مرة إلى منزلنا فدق جرس « المنبه » فجأة فجرت لترد على الباب .

عندما يقوم مقامه أو يمثله . ومع أن الإنسان لا يعتبر الرمز هو هذا الشيء الآخر الحقيقى فعنده الاستعداد لأن يعالج هذا الرمز كما لو كان هذا الشيء الآخر ذاته موجوداً وممثلا بالفعل . فالصوت « كرسى » رمز للمقعد الذى نجلس عليه ، ويمكننا أن نستخدم هذا الصوت فى حديثنا بالمعنى الرمزى إذا قلنا مثلا إن مادة التشريح لها كرسى فى الجامعة ، أى لها مكان معترف به كسائر المواد المعترف بها فى السلك الجامعى . فقد أصبح فى هذه الحالة رمزاً لمكانة المادة فى الجامعة ، ويمكن استخدامه كأنه هو هذه المكانة .

إن الرمز يقوم مقام فكرة ، وإن هناك صلة وثيقة بين الرمز وهذه الفكرة التى يرمز إليها ، وقد تكون هذه الصلة واضحة فلا تحتاج إلى تفكير كثير ، وقد يكون فيها بعض الغموض الذى يحتاج إلى شيء من التحليل لمعرفة السبب فى اختيار هذا الرمز ليدل على هذه الفكرة . فالكرسى كرمز لمكانة مادة ما فى الجامعة بين واضح ، ولكن استخدام الحمامة كرمز للسلام ، والثعبان كرمز للعداء ، والكبش كرمز للفداء ، والنسر كرمز للقوة ، يحتاج إلى بعض التحليل لكشف العلاقة بين الرمز وما يرمز إليه .

الرمز جزء يقوم مقام الكل : هكذا نظر مذهب الجشتالت إلى الرمز ، فعندما يقوم الجزء بتمثيل الكل يمكن اعتبار الجزء رمزاً للكل . فالسفير جزء من أمته التى يمثلها والتى تعتبر كلا من هذا المثال ، وهو لذلك يعتبر رمزاً لها فى مجاله الذى يعمل فيه .

الرمز مدرك حسى يقوم مقام مدرك كلى : عند تحدثنا عن الأشياء

المحسوسة كرموز نستخدم مدركاتنا الكلية عنها ، أى نستخدم صوراً ذهنية لهذه الأشياء استخلصناها من عدة مواقف سبق لنا أن خبرناها فيها من قبل . لذلك نجد أن الرموز تستثير مدركات كلية عن الأشياء لا الأشياء نفسها . فى المهرجان الأخير[١] شاهد المصريون أساليب رمزية كثيرة مبتكرة ترمز إلى بعض المعانى ، فالغول استغل كرمز للغلاء فى عربة وزارة التموين . والقطار استخدم كرمز لمصلحة السكك الحديدية ، والأجسام الثلاثة التى تنهار تحته ترمز إلى الإقطاع والرشوة والفساد ، فصلت رءوسها الكئيبة عن الأجسام رمزاً للسيطرة عليها . وهذه الرموز كلها : الغول ، والأجسام التى فصلت رءوسها ، صور لمدركات حسية ، ولكنها ترمز لمدركات كلية . وهى الغلاء . ومصلحة السكك الحديدية ، والإقطاع والرشوة ، والفساد .

الخلط بين الرمز والعلامة : كثيراً ما نخلط بين ما هو رمز وما هو علامة ولا سيما إذا استطاع المنبه الواحد أن يؤدى كلتا الوظيفتين . فالأسماء كثيراً ما تذكر كمعان رمزية وكثيراً ما ينادى بها كعلامات إشارية . وإن اسم الشخص يثير مدركاً كليًّا لشىء محسوس فى خبرة الفرد ، ويستطيع الفرد أن يسترجع هذا المدرك بسهولة فى الخيال ، كما لو قلت « غاندى » فإن هذا الاسم يبعث إلى الذهن فكرة عن شخص معين ، وهى فكرة المقاومة بالطريقة السلبية المبنية على عدم التعاون مع العدو ، والتى تسقط من حسابها استخدام القوة كوسيلة لتحقيق الأهداف : أصبح اسم غاندى

---

(١) نقصد هنا المهرجان الذى أقيم بمناسبة مرور ستة أشهر على حركة التحرير .

مدركاً كلياً لرجل يسمى بهذا الاسم، كما يعد العقل إعداداً يسمح بزيادة المدركات التى يستثيرها هذا الاسم.

الاستجابة الإشارية والاستجابة الرمزية : ويستطيع الإنسان أن يعلم الشمبانزى أن يقود سيارة ، ولكن لا بد أن يتوقع شيئاً خطأ فى قيادته : فاستجابة الشمبانزى لضوء المرور الأحمر حينما يكون فى « مفترق الطرق » هى الوقوف وسط هذا المفترق . ولو شاهد الضوء الأخضر وفى طريقه عربة أخرى تسد الطريق أمامه، فإنه سيقود سيارته بغض النظر عن النتائج المترتبة على ذلك . وبعبارة أخرى لا يمكن أن يقوم الضوء الأحمر مقام الوقوف بالنسبة للشمبانزى، ولكنه هو الوقوف نفسه. فبالنسبة للشمبانزى نجد أن الضوء الأحمر عبارة عن إشارة أو علامة وفى هذه الحالة يمكن أن نسمى استجابة الشمبانزى استجابة إشارية ، ومعنى ذلك أنها استجابة غير منوعة ، لا بد أن تحدث ، سواء اقتضتها الظروف المحيطة أم لم تقتضها . أما بالنسبة للإنسان فإن الضوء الأحمر كما نفهمه بلغتنا عبارة عن رمز ، وعلى ذلك يمكن أن نسمى استجابة الإنسان له : استجابة رمزية ، وهى استجابة تتطلب بعض التبصر المتأنى الذى يتوقف مظهره على الظروف المحيطة . وبعبارة أخرى ، إن الجهاز العصبى القادر على الاستجابة الإشارية لا يميز بين العلامة التى تشير إلى شىء معين وبين هذا الشىء ، على حين أن الجهاز العصبى الإنسانى الذى يعمل تحت ظروف طبيعية ، لا يرى علاقة ارتباط شرطية بين الرمز والشىء الذى يرمز له أو الشىء الذى يقوم هذا الرمز مقامه .

اختلاف السلوك الرمزى عن السلوك الذى تستثيره العلامة : إن الرمز لا يستثير فى العقل نفس السلوك الذى يستثيره الموضوع المرموز إليه لوكان موجوداً بالفعل . فإذا ذكرنا نابليون كرمز فإننا لا نتوقع أن السامع سيحنى رأسه إجلالا لهازم أوربا ، كما لو كان واقفاً فى حضرته أو واعياً بوجوده . أما إذا ذكرناه كعلامة فإن السامع يقوم بكل الحركات المتبعة الواجبة لتحية هذا الشخص ، فاسم الشخص كعلامة يستثير سلوكاً واقعيًّا . ولكنه كرمز يستثير سلوكاً خياليًّا . فإذا ذكر اسم صديق فى مناقشة على سبيل الرمز ، فالمتوقع أن تستثار بعض الصفات التى أصبح هو رمزاً لها ، كسوء خلقه ونفاقه ، أو شهامته وتفانيه : أى أننا نفكر فيما نتخيله عنه من صفات ووقائع مجردة تتفق مع غيبته . ولكن إذا أشار إليك أحد مناقشيك بحاجبيه ، وبنظرة إلى باب (الشقة) بحيث أمكنك أن تترجم علامات وجهه على أن هذا الصديق قد حضر ، فإنك سوف تغير مجرى الحديث أو تقطعه لأن استمرارك سيعتبر موجهاً إلى هذا الصديق فى شخصه . ومن هذا نرى أن اسم الشخص كرمز يستثير نوعاً من التفكير ، والسلوك ، يخالف التفكير والسلوك الذى يستثيره اسم الشخص نفسه كعلامة . فسلوكنا نحو الرمز غالباً ما يكون سلوكاً مبنيًّا على الخيال والتخيل ، على حين أن سلوكنا نحو العلامة غالباً ما يكون مبنيًّا على أساس الوجود الواقعى .

موازنة بين الرمز والعلامة : ويمكننا الآن أن نوازن بين الرمز والعلامة بما يأتي :

رقم	مميزات الرمز	رقم	مميزات العلامة
١	الرمز يقوم مقام شيء آخر وينوب عنه .	١	العلامة شيء يشير إلى شيء آخر وينبيء به .
٢	الرمز يستثير مدركات كلية .	٢	العلامة غالباً ما تنبيء بمدركات حسية
٣	الرمز يتطلب سلوكاً أساسه الخيال .	٣	العلامة تقتضي حدوث سلوك معين أساسه الواقع .
٤	الرمز من ابتكار الإنسان وعلى ذلك فاستخدامه يقتصر على الإنسان .	٤	العلامة هى الأساس فى سلوك الحيوان وقد يستخدمها الإنسان .
٥	الرمز جزء يقوم مقام كل .	٥	العلامة جزء يشير إلى بقية الكل .
٦	لاتوجد علاقة ارتباط شرطية بين الرمز وما يرمز إليه .	٦	الارتباط بين العلامة والشيء الذى تشير إليه ارتباط شرطى فى أغلب الأحيان .

الفصل العشرون

العملية الرمزية

لما كان من الممكن أن تقوم بعض الأشياء مقام البعض الآخر ، استطاع الإنسان أن ينمي ما يمكن أن نطلق عليه العملية الرمزية ، فيمكن لأى شخصين أن يتفقا على جعل بعض الأشياء تقوم مقام بعضها الآخر ، وعندئذ يسهل على كل منهما أن يفهم الآخر ويتصل به عن طريق استخدام هذه الأشياء النائبة التى اتفقا عليها . فالطفل مثلا فى بداية عهده باللغة يطلق أصواتاً على بعض الأشياء ، ويعبر عنها برموز صوتية ، مثل كا أو ماما ، أو وا ، وهذه الرموز تستطيع أمه ترجمتها التى تعيش بجواره وتألف سماعها منه وتستطيع تفهم معانيها ، أما الغرباء فتصبح هذه اللغة فى المرحلة الرمزية ألغازاً لا يستطيعون ترجمتها ترجمة صحيحة إلا بالتخمين ، أو المحاولة والخطأ ، وصرف بعض الوقت . وبنفس الوسيلة استغل الإنسان النامى بعض الأشياء لتنوب عن أشياء أخرى ، ولكن على اتفاق أكثر سعة وشمولا : فالريش مثلا الذى يلبس فوق الرأس فى بعض القبائل الهندية يمكن أن يقوم مقام الزعامة فى القبيلة ، وكذلك بعض المحار أو حلقات النحاس أو قطع الأوراق الممضاة ، يمكن أن تقوم مقام الثروة ، والصلبان يمكن أن تقوم مقام بعض المعتقدات الدينية ، والأزرار والأشرطة ، وبعض

الأنماط فى الحلاقة الزخرفية أو الوشم يمكن أن تقوم مقام الانتساب الجماعى .

فالعملية الرمزية تتخلل الحياة الإنسانية فى أحط حالاتها المتوحشة أو البدائية مثلما تتخللها فى أعلى مستوياتها المتمدينة . فجنود الجيش والأطباء ورجال الشرطة ، والبوابون ، وعمال البرق ، والسعاة ، والملوك ، والوزراء يرتدون ثياباً ترمز إلى وظائفهم. وطلبة الجامعة فى البلاد الأجنبية يجمعون برامج الرقص ومفاتيح العضوية فى جمعيات الشرف التى ترمز إلى تفوقهم فى ميادين اختصاصهم . وتكاد تكون جميع الأشياء التى يستخدمها الإنسان لها بجانب قيمتها الوظيفية أو البيولوجية قيمة أخرى رمزية .

كل أزياء (المودة) رمزية إلى أقصى الحدود ، فنوع الأقمشة ، وطريقة التفصيل ، والزخارف المختلفة ، لا تفرضها الجوانب العملية فى الحياة إلا بدرجة يسيرة ، وعن طريق الملابس المطرزة تطريزاً دقيقاً ، والأقمشة الرفيعة التى تعلق بها الأقذار بسهولة ، والقمصان (المنشاة) ، والكعوب العالية ، والأظافر الطويلة المدببة ، نجد أن أفراد الطبقة الغنية تستطيع أن ترمز بذلك إلى حقيقة هامة : هى أنهم (لا يكدحون لكى يعيشوا) . بينما الطبقة الفقيرة التى تكدح لتعيش تستطيع كذلك أن تقلد رموز الغنى هذه ، لكنها ترمز بذلك لمعنى آخر : وهو أنه بالرغم من أنها تكدح لكى تعيش إلا أنها ليست أقل فى مظهرها من الطبقة المترفة . وهناك أمثلة رمزية عديدة مماثلة : إننا نتخير أثاث منازلنا ليكون رمزاً محسوساً لمقدار أذواقنا ، ومبلغ ثروتنا ، ومكانتنا الاجتماعية ؟ وإننا نستبدل

عرباتنا الجيدة بآخر طراز للعربات ، وليس هذا لنحصل على وسيلة انتقال أسرع أو أحسن حالا من التى فى حيازتنا ، ولكن لنبرهن للجماعة التى نعيش بين ظهرانيها على أننا نستطيع أن نحقق مثل هذه الكماليات . إننا كثيراً ما نقطن الأحياء المشهورة لا طلباً لراحة أكثر ، وإنما لنرمز بذلك إلى عنوان أخاذ ، ملفت للنظر ، يفهم الناس أننا فى رغد من العيش . إننا نحب أن نضع غذاء غالياً على موائد الطعام لالأن مثل هذا الطعام يبدو أشهى من الطعام الرخيص ، ولكن لنعرف ضيوفنا أننا نحبهم . أو لنثبت لهم أننا فى حالة رخاء ويسر . إننا نركب بالدرجة الأولى لا طلباً للراحة فحسب ، ولكن لنثبت لمن يرانا أننا من طبقة اجتماعية معينة ، أو أن حالتنا ميسورة . إن أغلب المظاهر التى يصح أن يطلق عليها « الظهور الكاذب » هى فى الأصل انتحال بعض الصفات المفتعلة التى ليست فى طبيعتنا لنعوض بعض النقص ، ولنثبت بعض التفوق لأقراننا . وبمعنى آخر إن كثيراً مما نعلنه فى سلوكنا يرمز لكثير مما نبطنه فى نفوسنا(١) .

وهذا السلوك المعقد الذى يبدو غير ضرورى أدى بالفلاسفة الهواة والمتخصصين ، أن يتساءلوا المرة تلو المرة : « لماذا لا يستطيع الإنسان أن يحيا حياة طبيعية ميسرة ؟ لعل الإنسان يرغب لاشعورياً فى الابتعاد عن هذا التعقيد فى حياته الإنسانية ، بل لعله يريد أن يحيا حياة طبيعية ميسرة نسبياً كتلك الحياة التى تحياها الكلاب والقطط . ولكن العملية

---

(١) يقول الشاعر فى نفس المعنى :

ومهما تكن عند امرىء من خليقة ... وإن خالها تخفى على الناس تعلم

الرمزية التى امتاز بها الإنسان قد يسرت له اللغة على اختلاف أشكالها وألوانها ، كما يسرت له سائر أنواع العلوم ، والرياضيات، والفنون فى مختلف صورها ، وتخللت سائر أنواع نشاطه فى حياته الإنسانية مع ما يسرته له من سخافات . وإذا كثر حدوث الخلل بالسيارات عن عربات اليد أو عربات الدواب ، فليس معنى ذلك أن نهمل السيارات، ونعود أدراجنا إلى عربات اليد . أو عربات (سوارس) . وبالمثل إذا كانت العملية الرمزية قد يسرت كثيراً من السخافات المعقدة لبنى الإنسان فليس معنى ذلك أن يشجع رغبته اللاشعورية فى الارتداد إلى حياة القطط والكلاب .

الفصل الحادى والعشرون

الرمزية والأحلام

والآن يجدر بنا أن ننوه بالأهمية التى وضعها علماء التحليل النفسى فى الرمزية ، والتى عن طريقها استطاعوا الوصول إلى تفسير مواطن الضعف فى نفسية بعض مرضاهم . فالرمزية تتخذ صوراً مختلفة فى لعب الأفراد ، أو نكاتهم ، أو فلتات لسانهم ، أو أحلامهم الحقيقية أو أحلام اليقظة ، وهى تكشف فى كل من هذه الحالات عن أمور مستترة لا نستطيع فى هذا المجال أن نلم بها جميعاً ، ولكن الذى نريد هنا أن نخصه ببعض البحث هو صلة الرمزية بالأحلام الطبيعية .

يحدثنا فرويد وأتباعه عن أن الرقيب فى حالة النوم يكون أقل تيقظاً ، ويسمح لكثير من الرغبات والنزعات التى لم تجد فرصة للإفصاح عن نفسها فى الحياة الواقعية بالخروج والإفصاح عن نفسها فى حالة الأحلام . ولكنها لا تخرج صريحة ، بل تخرج مغلفة ، ومنحرفة ، ومستترة ، ومرتدية رداء من الرمزية التى لها صلة من قريب أو بعيد بالنزعة المكبوتة التى لم تجد سبيلها إلى التحقيق . وعلى أساس هذا المنطق نجد أن كل الرموز التى تصادفنا فى أحلامنا ليس لها قيمة فى ذاتها ، ولكن قيمتها فيما تنم عنه من علاقات ، أو حوادث ، أو نزعات لها أثرها الفعال فى شخصية الفرد وسلوكه .

وقد استطاع أحد الفنانين ويدعى شويند (Schwind) أن يصور لنا فى إحدى صوره «حلم المسجون» شكل رقم (١٤) وقد نجح فى تصوير هذا الحلم نجاحاً ملحوظاً استثار اهتمام فرويد وجعله ينوه عن هذه الصورة وينشرها فى الصفحة الأولى فى أحد كتبه عندما عرض لموضوع الأحلام. ويعتقد



شكل رقم (١٤)
ويمثل «حلم المسجون» للفنان شويند

فرويد أن الفنان نجح فى التعبير عن حلم أساسه سيطرة موقف خارجى. ومن عنوان الصورة «حلم المسجون» يشير فرويد إلى أن «الرغبة فى الهروب» لها الغلبة والسيطرة فى حلم المسجون. وقد حقق الفنان هذه الفكرة بتصويره المسجون يهرب من سجنه عن طريق النافذة، إذ أن من هذه النافذة دخل شعاع الشمس فأيقظ المسجون من سباته. وبغير شك نلاحظ أن الأشباح (gnomes) الواقفة أحدها فوق الآخر ترمز لبعض الأوضاع التى يفترض المسجون أنه لا بد أن يقوم بها إذا أراد أن يصعد إلى النافذة. ويقول فرويد: «إذا لم أخطئ وأنسب شيئاً كثيراً للفنان لم يقصده فى تصميمه. فإن ملامح الشبح الذى وصل إلى النافذة، والذى بدأ بنشر قضبانها الحديدية (وهى رغبة السجين التى يتمنى أن يقوم بها). تشبه ملامح السجين. بمعنى آخر أن صورة الهارب الذى

وصل إلى النافذة ، تعادل وترمز إلى صورة السجين ، وبالتالى فيها تحقيق لأمنيته التى يتمناها ويفكر فيها فى أثناء يقظته. فصورة الحلم هى صورة رمزية مغلفة تفصح عن رغبة السجين فى الهرب .

وقد استطاع ولهلم ستكل[1] أن يفرد مجلدين سميكى الحجم لتفسير الأحلام. ويعتقد ستكل وغيره من علماء التحليل النفسى أن كل فرد له رموز خاصة فى أحلامه ، وهذه الحقيقة يسرت تقدماً ملحوظاً فى دراسة تفسير الأحلام . ونحن نعلم أنه كثيراً ما تتكرر صور بعض الأشخاص فى أحلامنا ،ويحلم كثير من الناس ببعض الأشخاص الذين تربطهم بهم عداوة ، ويقولون فى دهشة : لماذا نحلم دائماً بمحمد أو بعلى أو بسيدة . هؤلاء الذين لا نعبأ بهم إطلاقاً ! يعتقد ستكل ، واعتقاده يمكن أن يكون قاعدة ، أن مثل هؤلاء الأشخاص الذين يظهرون بشكل متكرر فى الأحلام ما هم إلا رموز لصفات أو أفكار معينة ، ويمكن القول بأنهم يرمزون إلى الإخلاص ، والحب ، والفضيلة ، والوطنية ، أو إلى القبح والشراسة ، والإثم وما إلى ذلك. ويمكن أن نعدد مئات من هذه الأنواع التى تستخدم لتفسير بعض الأحلام الشديدة الغموض . ولكننا سنقتصر على القليل الواضح منها ليمكن فهمه بسهولة . وهذا القليل مأخوذ من أبحاث ستكل .

الحالة الأولى : فتاة عمرها ٢٠ سنة تقريباً تدعى فلورين آدا ، تشكو من حالة عصبية ملازمة (Obsessional Parapathy) وموضوعة تحت ملاحظة

(1) Wilhelm Stekel, *The Interpretation of Dreams*, Vol. I, N.Y. : Liveright Publishing Corporation, 1943, pp. 99-110.

أبويها إذ أنها شديدة التقلب من الناحية المزاجية، ويخاف عليها أبوها من سذاجتها. لكنها تعارض بشدة هذه الحيطة ، وتحاول كلما تمكنت أن تتغلب على أبويها وعلى مربيتها التي تحكمها . وقد أرسلت فلورين للدكتور ستكل للعلاج لأنها قلقة ، مضطربة ، لدافع يحفزها على أن تقوم بعدد من الأفعال الشريرة . وفى أحلامها تظهر حاكمتها فلورين تارنوسكى (F. Tarnousky) المرة تلو المرة وتأخذ أدواراً رئيسية . وآدا (Adda) لا تستطيع أن تعلل لماذا تحلم دائماً « بهذه الشخصية » . وقد كان من المحتمل أن يرتاب الإنسان فى وجود علاقة جنسية ، أو (ميل جنسى بين آدا ومربيتها) إذا لم تكن هذه المربية الحاكمة أكبر سناً من آدا، وغير جذابة على الإطلاق . وبالإضافة إلى ذلك فإننا لا نجد أى إشارة إلى الجنس فى أحلامها التى تحلم فيها بترنوسكى. والآن لنتأمل فى أحد أحلامها :

أريد أن أتريض وأسير فى الحى الذى به الملجأ ، إن الليل حالك الظلام ، وإنى منزعجة . إنى أسأل تارنوسكى لتذهب معى .

يمكن تفسير هذا الحلم بسهولة . فتارنوسكى ترمز إلى الأخلاق ، الأخلاق (البرجوازية) الرجعية ، التى تزعج المريضة ، والتى هى فى ثورة ضدها . فالحلم يشير إلى الآتى : إنى أرغب فى الخروج وحدى مهما كان الليل حالك الظلام ، ولكنى أخشى اضطراب إحساساتى ، كما أخشى ضعفى . إننى لا أستطيع أن أتحرر من مكبوتاتى الخلقية التى تصاحبنى أينما ذهبت . وإليك حلماً آخر لها :

إنى أتريض بجوار شاطىء البحر فى صحبة رجل فى مقتبل العمر ، هذا الرجل يشعرنى بسرور عميق لأنه يحترمنى .

وفجأة يضع ذراعيه حولى ويحاول تقبيلى . ثم أنظر حولى لأجد تارنوسكى ، وأشعر باضطراب ، إذ أنها تركتنى وحدى لأخبط حسب أهوائى . أنا أشعر بخطر شديد ، ولكن تارنوسكى تظهر ، وتقذف هذا الشخص فى وجهه بمظلتها فيفر هارباً .

هذا هو حلم تحذيرى وهو يشير إلى الآتى : تجنبى المواقف الخطرة ، إذ أن سلوكك ربما هيأ لك سبيل الزلل . ولكنها تحرز النصر فى اللحظة الأخيرة ، إذ تثبت لنفسها أنها أقوى ، فكلا التحذير ، وتحقيق الرغبة أثبتا لها أنها تستطيع أن تتغلب على الوسوسة .

الحالة الثانية : وهى حالة سيدة كثيراً ما تحلم بخادمتها العجوز « بتشك » ، وقد كانت بتشك واهبة نفسها لهذه السيدة ، لكنها أخذت فى السكر حتى أنها أرسلت أخيراً لمعهد مدمنى الخمر ، والآن قد أصبحت فى حالة لا يرجى منها ، رغم أنها من عائلة طيبة ، ومثقفة ثقافة عالية ، وفيما يلى أحد أحلامها :

إنى أرغب فى الذهاب للرقص ولكنى أرى « بتشك » ممدودة على الأرض ووجها شاحب جداً ومتورم .

هذا أيضاً حلم يرمز للندم أو الحذر من الوقوع فى الخطر . فصاحبة الحلم تتنبأ بالمستقبل الذى ينتظرها إذا هى أطلقت العنان لشهواتها . فالحياة شىء جدى ، ولا ينبغى أن تعالجها بمثل هذه الروح التى يذهب بها الشخص إلى المرقص . وبتشك ترمز إلى « الشهوة والفجور » .

وهكذا نرى من تحليل بعض هذه الأحلام أن الرغبات التى لا تجد سبيلها إلى التحقيق فى الحياة نظراً لسيطرة المجتمع ، وقوة التقاليد ، تأتى لتتحقق فى الحلم ، ولكنها تظهر فى صورة مغلفة ، رمزية ، تشير إلى تلك الرغبات ، كما تشير إلى القوى الكابتة بأشكال مختلفة .

الفصل الثانى والعشرون

الرمز الفنى

مقدمة : ميزنا فى الفصل التاسع عشر العلامة من الرمز وفى الفصلين العشرين والواحد والعشرين رأينا أمثلة مختلفة لاستغلال الرمزية سواء فى حياتنا الواعية أو فى أحلامنا ، والآن يجدر بنا أن نتحدث عن الرمز الفنى لنميزه من كل من العلامة والرمز العادى .

المعنى متضمن فى الرمز الفنى : قلنا إن العلامة ليست لها قيمة فى ذاتها . ولكنها تستمد قيمتها من الشىء الذى تشير إليه ، وهى قيمة خارجة عن العلامة وليست صفة من صفاتها الأصلية . وكذلك الرمز هو شىء يقوم مقام شىء آخر . ولكنه يعامل كما لو كان هو هذا الشىء الآخر . فالصليب مثلا يرمز إلى العقيدة الدينية ويمثلها ، فهو إذاً رمز له معنى . والكلمات كمفردات عبارة عن رموز تمثل أشياء أو أفعالاً معينة ، أى أنها تقوم مقام هذه الأشياء والأفعال . وعلى ذلك فهى نوع من الرموز التى لها معنى . وعلامة المرور لها معنى أيضاً عندما يكون مكتوباً عليها ٣٠ ميلا إلى الفيوم مثلا . وتكون على شكل سهم يشير اتجاهه إلى المدينة . ولكن المعنى فى الصليب . والكلمات ، وعلامة المرور ، معنى خارجى : يقوم الرمز وتقوم العلامة فيه مقام الشىء عن طريق إشارتها

إليه . فالمعنى هنا لا ينتمي إلى الصليب ، ولا إلى الكلمة ، ولا إلى علامة المرور ، كصفة من صفاتها الأصلية المميزة . بل هو معنى يعادل المعنى الذى نجده فى اصطلاح جبرى أو مدلول كيميائى . ولكن هناك معانى أخرى تظهر نفسها مباشرة كصفات أصيلة فى الأجسام التى نخبرها . ليس هناك حاجة فى هذه الحالة إلى وسيلة متفق عليها أو واسطة للترجمة ، فالمعنى متضمن فى الخبرة المباشرة الملخصة فى الرمز الفنى ، وصفة أصيلة من صفاته ، كالمعنى الذى نأخذه من زهرة فى حديقة . وينكر البعض المعنى المتضمن فى الرمز الفنى ، ولعل سبب هذا الإنكار يرجع إلى عدم إلف هذا النوع من المعنى ، لأنه معنى فريد وجديد لدرجة أننا لا نجد له مثيلا فى خبرتنا العادية يمكننا أن نعادله به . كما أنه غير مرتبط بأى وسيلة من وسائل الخبرة غير الوسائل الجمالية ، وهذه هى إحدى القيم فى الفن الجميل ، وهى أن الرمز الفنى له قيمة فريدة . وهذه القيمة تستوضح وتركز المعانى التى تحتويها خبراتنا العامة بشكل مبعثر وبأساليب ضعيفة .

فعلامة المرور توجه الشخص إلى مكان معين ، إلى المدينة مثلاً . ولكن العلامة لا تمد الشخص بخبرة عن هذه المدينة . وإنما ما تفعله فى الحقيقة هو أنها تضع أمامه الشروط التى لا بد أن تتوافر لكى يحصل هذا الشخص على هذه الخبرة . فالرمز أو المدلول العلمى ، مثله كمثل علامة المرور ، يضع لنا الشروط التى عن طريقها يمكن الحصول على خبرة بموضوع أو بموقف . وهذا المدلول الرمزى العلمى يعد ناجحاً أو منتجاً تبعاً للدرجة التى ينظم بها هذه الشروط ، وبالطريقة التى يستطيع الإنسان

أن يستخدمها كتوجيهات (directions) ، كما يعد فاشلا ، ومختلطاً كاذباً ، إذا كان يضع هذه الشروط بطريقة ملتوية لو استخدمت كتوجيهات فإنها تسيء قيادة الشخص أو توصيله إلى الموضوع بطريقة مضيعة للوقت .

إن العلم يعنى بطريقة الدلالة الرمزية التي تساعدنا كوسيلة توجيهية ، ولنأخذ على سبيل المثال المدلول العلمي الرمزي للماء (يد٢ ا) أو (H_2O) فهذا الاصطلاح يدل على الشروط التي نخرج بها الماء النقي إلى حيز الوجود . وهو اصطلاح نستخدمه في اختبار أي شيء يمكن أن نشتبه في أنه ماء . فهذا المدلول الرمزي « أحسن » من المدلولات التي كانت معروفة قبل ظهور العلم ، لما يحتويه من دقة توجيهية نستطيع على أساسها الحصول على الماء أو الكشف عنه . ولكننا غالباً ما نفكر في هذا المدلول الرمزي على أنه يتضمن أكثر مما تتضمنه علامة المرور ، كما يكشف ويعبر عن الطبيعة الأصيلة للأشياء . ولو كان المدلول العلمي يفعل هذا حقيقة لأصبح بذلك منافساً للفن ، ولتحتم علينا في هذه الحالة أن نختار بين الاثنين ، ونتحيز إلى الجانب الذي يستطيع أن يكشف لنا أكثر من الآخر عن طبيعة الأشياء الأصيلة . ولكن المدلول العلمي لا يستطيع أن يفعل هذا ، وستظل هذه صفة أصيلة من صفات الرمز الفني .

فالجانب الشاعري إذاً كشيء مميز عن مجرد السرد النثري ، والرمز الفني كشيء مميز عن المدلول العلمي ، والتعبير كشيء مميز عن مجرد التبليغ الإخباري ، كل هذه الجوانب المميزة عن قريناتها تؤدي شيئاً يختلف عن مجرد الإشارة إلى الخبرة . إذ أنها هي نفسها تحتوي على

الخبرة ، وتحملها بين طياتها كجزء من مكوناتها الأصلية . إن الشخص الذى يتبع علامة المرور ، يجد نفسه بعد قليل فى المدينة التى أشير إليها منذ لحظات . وعلى ذلك يمكنه أن يحصل الآن على بعض الخبرة المتضمنة فى المدينة . ويمكننا بدورنا أن نحصل على هذه الخبرة بالقدر الذى عبرت المدينة عنه ، كما عبر حريق ميت غمر لحافظ إبراهيم فى قصيدته . ومن المحتمل أن تكون المدينة مزدانة ومعبرة عن نفسها فى احتفال يجمع بعض مميزاتها ومصادر ثروتها . وفى هذه الحالة فإن الزائر ، إذا كان يسمح لنفسه أن يشترك فيما هو حادث ، سيجد موضوعاً معبراً يختلف عن الأخبار التى يكتبها صحفى مهما كانت كتابته ملأى بالمعلومات وصحيحة ، كما تختلف قصيدة حافظ إبراهيم عن خبر يكتبه صحفى عن هذا الحريق فى جريدته . فالقصيدة ، وقطعة التصوير ، لا تؤدى وظيفتها على أساس التبليغ الوصفى الصحيح ، ولكن على أساس الخبرة ذاتها .

من هذا يتضح لنا فارقاً جوهرياً بين العلامة أو الرمز ، وبين الرمز الفنى ، ففى العلامة أو الرمز نجد أن الخبرة أو المعنى هى صفة خارجة عن العلامة أو الرمز ، ولكن فى حالة الرمز الفنى ، فالمعنى أو الخبرة هى صفة أصيلة من صفاته. أى أن الرمز الفنى يتضمن الخبرة ويحملها كجزء من مكوناته .

الرمز الفنى اختزال لفكرة أو انفعال : يحمل الرمز الفنى أفكاراً أو عقائد ، أو إحساسات، أو انفعالات أو معلومات ، ولكن بطريقة (مرسبة) ، مختصرة ، تشبه الاختزال ، فهو يشبه فى الحقيقة (shorthand notes) الكتابة الموجزة التى تعبر عن خلاصات العقائد والمعلومات بلغة الأشكال

الفنية المختصرة إلى أقصى الحدود . ويستطيع هذا الرمز نقل هذه الخلاصات بشكل مباشر . إلى الشخص الأمى الذى يجهل القراءة .

يمكننا أن نعبر عن وجه الإنسان تعبيراً رمزياً لو رسمناه دائرة فى وسطها نقطتان وخط رأسى . ولكن هذا الرسم يرتفع من كونه علامة عن الوجه ، إلى رمز عادى عن الوجه ، إلى رمز فنى للوجه ، لو أنه فى حالته الأخيرة رتبت علاقاته على أساس فنى ، وحملت نتيجة ذلك بالمعانى والخبرات المختلفة . ويمكننا بناء على ذلك أن نعتبر كل الرسوم رمزية لو أنها صورت خبراتنا بأشكال فنية مختصرة . ولعل اللغة الهيروغليفية من أحسن الأمثلة التى تشرح لنا استخدام الرموز الفنية كوسيلة موجزة لنقل الأفكار والعقائد .

الموضوع والرمز الفنى : كثيراً ما يقدر العمل الفنى من زاوية الموضوع وتهمل كل الصفات الأخرى الأساسية التى يقوم عليها العمل الفنى . فالموضوع فى الفن ما هو إلا علامة إشارية لخبرة معينة ، وليس بخبرة . ولنضرب لذلك مثلا بموضوع الشحاذين . فهناك فارق بين ترجمة هذا الموضوع على أساس أنه علامات ، وترجمته على أساس أنه رموز فنية . فى الحالة الأولى يصح أن يسجل الفنان صورة فتوغرافية لشحاذين ، ذوى ثياب رثة ، وأجسام نصفها عارية ، ونصفها مصابة ، صورة على رصيف تحوطه الأقذار ، ويعلوه الذباب ، هذه كلها علامات إشارية مرتبطة بالبؤس كمعنى وقتى ملازم لحالة الشحاذين فى فترة معينة من الزمان . فيصح أن يضع الفنان كل هذه العلامات فى صورته ، ولكن الصورة فى النهاية لا تكون عملا فنياً إذ أن النتيجة فى هذه الحالة تذكرنا

بالحالة التى عليها الشحاذون عادة، ولكنها لا تجعلنا (نعيش خبرة) البؤس فى أثناء رؤيتنا الصورة ، لاعتمادها على العلامات فقط . فوظيفة الموضوع كوظيفة علامة المرور التى تشير إلى الخبرة ولا تتضمنها ، وما لم يتضمن الموضوع الخبرة لا يمكن أن نسميه عملا فنياً .

إن الشخص غير المدرب تدريباً فنياً فى الرؤية ينظر فى الصورة عادة للبحث عن الموضوع ، ويستريح عندما يتبينه . والواقع أن الذى ينظر إلى العمل الفنى باحثاً عن الموضوع هو فى الحقيقة لا يبحث عن الشىء الذى ينبغى البحث عنه فى الصورة . إن أى موضوع له قيمة للفنان بقدر ما يستثير انفعالاته ومشاعره ، ولكن هذه القيم تتحول تدريجياً وتترجم . تتحول مع نمو الانفعال واطراد المشاعر ، وتترجم إلى خطوط وأشكال وألوان ، تصبح ، وقد ارتبط بعضها ببعض ، قادرة على نقل المعنى إلى الرائى . وهذا المعنى يختلف عن العلامات الأولى المرتبطة بالموضوع ؛ هو معنى فريد كما سبق أن ذكرنا ، ليس له معادل فى غير القطعة الفنية . يقول الأستاذ كلمنت جرينبرج الناقد الفنى : إننى لا أحب قطعة رووه (ثلاثة قضاة (Three Judges) ، كثيراً لا لموضوعها ، ولكن لأننى لا أجدها مركبة تركيباً فنياً ناجحاً . . . »

ويستطرد فى موقف آخر : « إننا لا نتذكر شيان على أساس موضوعاته[1] » ، وعلى ذلك ينبغى أن يراعى الشخص غير المدرب فنياً بعض الأسس الآتية فى تقديره للصور :

---

(1) "A Life Round Table on Modern Art," *LIFE* : Vol. 25, Oct., 11, 1948.

١ – ينبغى ألا يتسرع فى هدم صورة على أساس عدم وضوح موضوعها له ، أو لعدم ظهور معادل للموضوع يمكن تعرفه فى خبرته العادية .

٢ – وعليه ألا يتسرع فى استحسان صورة على أساس غموض موضوعها . ولا أن يقع فريسة للفكرة الأكاديمية التى تؤكد الغموض لذاته .

٣ – ويجب أن يهب الرائى نفسه كلها للصورة فى أثناء رؤيتها ، أكثر مما يلتفت إلى ذاته أو إلى أى جانب فى البيئة المجاورة . كما يجب أن تتحدث إليه الصورة ، وإذا لم تنقل إليه معنى فينبغى أن يتذكر أن الخطأ قد يرجع إليه لا إلى الفنان .

٤ – قد لا يحب الرائى فى الغالب الصور اللاموضوعية ، ولكنه إذا كان متفتح الذهن لتقبل ما عساه أن يجده فى الصور ، فإن هذا الاتجاه يساعده كثيراً فى الاستمتاع بكثير من القطع الفنية الحديثة والقديمة .

استغلال الرمزية فى الفن : وقد استطاع الفنان منذ أقدم العصور أن يستغل الرمزية فى فنه . ففى الفن المصرى القديم نجد رءوس الحيوانات وبعض الطيور ممثلة ومركبة على أجسام إنسانية لترمز لبعض الوظائف التى تؤديها هذه الرموز ، وفى الفن الإغريقى نشاهد استخدام الإنسان فى مواقف متعددة ممسكاً بأشياء مختلفة ليمثل آلهة الشعر ، أو الجمال ، أو الصيد ، واستخدم الفنان كثيراً من الرموز فى الفن المسيحى المبكر : فى المقابر ، وصناديق الموتى ، والكنائس ، والصور الحائطية . ونذكر مما استخدم على سبيل المثال : الحمل : وكان يستخدم كرمز للضحية والفداء

نسبة للخروف الذى فدى به إبراهيم ابنه إسماعيل ، كما يستخدم للتعبير عن صفة الراعى . والحمامة : وكانت وما زالت تستخدم كرمز للسلام . والنسر : ويستخدم كثيراً حتى فى أعمال بعض الفنانين الذين لم يروه . والمفتاح والسلسلة والطاووس والديك ، وغيرها تستخدم كرموز للتعبير عن شتى المعانى ، وما زال مختلف الفنانين يستخدمون الرمزية فى فنهم .

إذا رأيت صليباً فوق مبنى فإننى أعرف لأول وهلة أن هذا المبنى مكان مرتبط بالديانة المسيحية التى أصبح هذا الصليب رمزاً معبراً عنها ، وهذا الرمز أصبح من الناحية الاجتماعية مرتبطاً بانفعالات كثيرة وصور وأفكار كلها ملخصة فى هذه العلامة الاقتصادية سهلة التداول . إن ميدان الفن ملآن بمثل هذه الرموز التى تمثل بعض الصور الذهنية أو المدركات الكلية التى قد لا نستطيع أن نتعرفها إلا إذا اكتسبنا بعض المعلومات الخاصة . لو فرضنا على سبيل المثال أن فلاحاً حفر أرضاً فوجد حجراً من القرن الثالث الميلادى محفوراً عليه سمكة ، فإن هذا الفلاح سيرى السمكة فقط ، لكن لو نظر عالم إلى هذا الحجر فإنه يستطيع أن يقول له : إن هذه السمكة هى إحدى الرموز القديمة التى تمثل عيسى المسيح ، وإن فكرتها الرمزية مرتبطة بالكلمة الإغريقية « سمكة » المكونة من خمسة حروف ، والتى يمثل كل حرف من حروفها بداية لكلمة من خمس كلمات إغريقية معناها (عيسى بن الله المنقذ) (Jesus Christ, Son of God, Savior) وإذا سئل عالم من علماء السلالات البشرية فإنه يستطيع أن يخبره ، بأنه قبل المسيح بوقت طويل استخدمت السمكة كرمز جنسى ، أو رمز للخصب فى مختلف أنحاء العالم .

فالرموز والعلامات فى الفن تختلف فى درجات غموضها ، أو فيما تحمله من أسرار خفية . وكلما كانت القبيلة التى تستخدم هذه الرموز والعلامات بدائية فى فنها ، أو كانت لها ديانة بدائية ، فإننا نتوقع أن نجد رموزها وعلاماتها ملخصة لأسرار غامضة إلى درجة أن هذه الرموز والعلامات قد تصل إلى أشكال مجردة غير ممثلة للأشياء الطبيعية .

التشويه الفنى كمعنى للرمزية : وهناك معنى رمزى آخر يلجأ إليه الفنانون فى كثير من الأحيان ، عن وعى أو غير وعى ، كما يسجله الأطفال فى أعمالهم بطريقة تلقائية ، وهو المبالغة فى رسم بعض أحجام للدلالة على الأهمية . ونجد أمثلة كثيرة توضح هذه المبالغة فى الرسوم القديمة ، على الأخص رسوم قدماء المصريين . فقد كبر المصريون فرعون عن باقى الرعية ليرمزوا بذلك لسطوته وسيطرته . ويكبر الطفل حجم المدرس وسط التلاميذ ، شكل (١٥) وحجم الشرطى وسط الميدان ، ليرمز بذلك إلى الوظيفة الهامة لكل منهما . « والإطالة » ، كذلك هى نوع من الرمزية (الإيجابية) فى الفن إذ أن كلا من الفنان القديم والحديث والطفل يطيل فى العضو الذى يؤدى وظيفة حيوية . فاليد التى تقطف البلح أطول بكثير من اليد الأخرى التى لا تقوم بهذه الوظيفة ، واليد التى تحمل المظلة أطول



شكل (١٥) المدرس فى الفصل – ظاهرة المبالغة – للتلميذ مجدى محمود مرسى ، بمدرسة المنيرة الابتدائية . السن ٧ سنوات

من اليد التي لا تحمل شيئاً . هذا ملحوظ فى رسوم الأطفال ، وقد استغل صفة « الإطالة » الفنان مختار عندما عبر عن يد سعد اليمنى فى أثناء الخطابة (فى تمثاله المقام فى قصر النيل) .

و « التصغير » أو « التقليل » فى الحجم » على عكس المبالغة ، يستغل فى الفن كرمز للدلالة على قلة القيمة : فالرعية أصغر من فرعون فى رسوم قدماء المصريين لأن لها قيمة ثانوية . والمتفرجون فى صورة الطفل أصغر من اللاعبين لأن أهميتهم أقل . و « الحذف » هو كذلك نوع من الرمزية السلبية ، فكثيراً ما يحذف العضو الذى لا يؤدى وظيفة تأكيداً من الفنان أو الطفل أن هذا العضو لا يستخدم . ففى صورة عن « الاستماع إلى المذياع » يرسم أحد الأطفال المستمعين بآذان كبيرة رامزاً بذلك إلى وظيفة الاستماع التى يريد أن يعبر عنها فى الصورة . ويحذف أعين المستمعين جميعاً لأنها لا تؤدى وظيفة معينة فى الصورة . ولما سئل الطفل : لم يحذف العيون ؟ أليس لهؤلاء عيون ؟ أجاب : « هم يسمعون الآن ولا ينظرون ! » .

من هذا نرى أن « الحذف » و « الإطالة » و « التصغير » و « التكبير » كلها وسائل محسوسة يلجأ إليها الطفل والفنان ليرمزا إلى بعض المعانى . والواقع أن ما يلجأ إليه كل منهما هو ما يسمى اصطلاحياً فى الفن بالتشويه (distortion) الذى هو تحريف لإبراز المعنى . فأغلب صور الفنانين رمزية ، وينبغى أن تكون كذلك إذا كانت صوراً رمزية ناجحة . إذ لا بد لنقل الخبرة بالأسلوب الفنى من أن تصاغ بالقالب الذى يؤثر فى النظارة فيستثير إحساسهم . وهذه الخبرة لا تنتقل

إذا حاكى الفنان فى موقفه الصحفى الذى يكتب خبراً عن حادثة معينة ، أو الأثرى الذى يصف قطعة الآثار وصفاً علمياً مجرداً يتحرى فيه كل دقيقة وصغيرة . فلو أن الفنان فعل هذا لما استطاع أن يؤثر فى شعور الرائين تأثيراً فنياً ، أو يستثير خيالهم مهما كانت مهارته ودقته فى هذا النقل ، ولكنه لكى ينجح فى هذا لا بد من أن يبالغ مرة ، ويحذف أخرى ، ويكيف الخطوط ، والمساحات ، ويلعب بكل العلاقات الشكلية الممكنة ، وذلك ليتمكن من أن يحمل عمله الفنى الرمزى المعنى الذى ينشده . ويمكن بعد ذلك لهذا الرمز أن يشع هذا المعنى دون واسطة خارجية على أنه ينبغى أن نذكر فى هذا المجال أن الفنان قد يطبق كل هذه الأساليب ، ومع ذلك يخرج عمله فقيراً ، خالياً من المعنى وغير حامل لخبرة معينة ، وهذا يحدث إذا ما طغت العلامات على الرموز الفنية ، وأصبح العمل الفنى كسهم المرور الذى يشير إلى الخبرة وينبه إلى بعض شروطها ، ولكنه لا يتضمنها ، وفى هذه الحالة لا يعتبر العمل عملا فنياً .

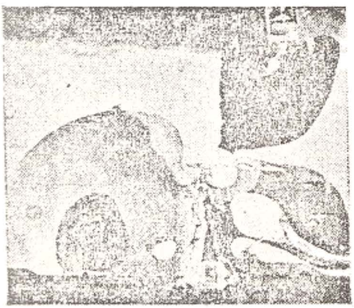
بعض الأساليب الرمزية فى الفن : هناك أسلوبان مميزان يمثلان الرمزية فى الفن : الأسلوب الأول هو : « الأسلوب التجريدى » والأسلوب الثانى هو « الأسلوب التخيلى » الذى يصوغ الفنان فيه عناصر موضوعه بأوضاع غير مألوفة . والمشاهد فى الأسلوب التجريدى أن الفنان يحقق بعض العلاقات فى صوره بشكل لا نجد له معادلا مباشراً فى خبراتنا البصرية . وهذا الأسلوب يستثير كثيراً من الجدل وخصوصاً بين النظارة الذين تعودوا مضاهاة العمل الفنى بما يعادله فى الطبيعة . على أن لهذا النوع من الأساليب كثيراً من المقدرين الذين يستجيبون له استجابة لاشعورية ؛

والمثل الواضح لذلك الصورة الموضحة في شكل (١٦) ، لبابلو بيكاسو . فهذه صورة مجردة نحبها كما نحب قطعة من الطنيليات الغريبة ، أو تكويناً من تكوينات السحب ، أو بعض التموجات التي نشاهدها في قطعة من الرخام . والدائرتان توحيان بأن لهذا الجسم حياة خاصة ، يزيدها قوة هذه المربعات المتراصة على جانبي الشكل الرئيسي والتي تشبه أسنان الحيوان المفترس. أما الخطوط البيضاء المندفعة إلى أعلى وإلى أسفل ، فهي إلى حد ما توحي بشعر المعرفة. والشكل الذي خلقه الفنان ولو أنه بعيد عن الواقع إلا أن الإنسان لا يستبعد وجوده أو وجود ما يماثله .



شكل رقم (١٦)
تجريد – پابلو پيكاسو

أما « الأسلوب التخيلي » فهو نوع آخر من الرمزية اللاشعورية يقوم فيه المصور باستخدام بعض تخيلاته التي يمكن التعرف عليها . لكنه يقوم بترتيب هذه التخيلات



شكل رقم (١٧)
تكوين – سلفادور دالي

بطريقة لاشعورية غير مألوفة ؛ وفى كثير من الأحيان يأخذ هذا الترتيب شكلا غير منطقى يحدث تأثيراً رمزياً ، كما هو الحال فى صورة لسلفادور دالى شكل رقم (١٧) . والاستجابة الرمزية لهذه الصورة والصورة السابقة متروكة للاشعور[١].

(١) Cf. Herbert Read, *Art Now.*

الفصل الثالث والعشرون

مكانة المعرفة فى التربية الفنية

معنى المعرفة : يهتم رجال التربية فى الوقت الحاضر بالمعرفة ، حتى إن البعض منهم يعتبر المعرفة إحدى الغايات السامية من التربية . ولكن المعرفـــة (Knowledge) أو الفهم (understanding) أو المعلـــومات (information) ، أو المـــادة المرتبطة بموضـــوع ما (literature) ، أو الحقائق (facts) ، كلها مصطلحات تشير إلى رصيد المعرفة المرتبطة بموضوع ما . وقد أشار الفيلسوف « هو يتهد » (A.N. Whitehead) فى كتاباته إلى أهمية المعرفة حينما تكون حية ، وبين ضررها حينما تكون ميتة لايستفاد منها فى التربية ، وندد بتلك المعلومات التى يحفظها التلاميذ عن ظهر قلب ، ولا يجدون لها صدى فى حياتهم . وبذلك يظهر بوضوح أهمية المعرفة حينما تكون مثمرة ، يستخدمها الإنسان ، ويطبقها فى حياته ، وتصبح أساوباً فى العمل . أما المعرفة الميتة التى لا يعرف الإنسان مضمونها ، ويحفظها بطريقة آلية ولا يجد لها صدى فى التطبيق ، إنما هى معرفة من شأنها أن تؤكد الجانب الآلى وتقتل الابتكار ، وبذلك تفقد الإنسان جزءاً كبيراً من قدرته فى السيطرة على البيئة ، كما تفقده جانباً كبيراً من تفهمه لذاته .

وتستثار حول التربية الفنية أسئلة عديدة ، منها ما هو متعلق بأهمية

المعرفة المتضمنة فيها واختلافها من المعارف الأخرى ، ومدى ضرورتها فى حياة المتعلم .

المعرفة المحسة : والمعرفة التى تستثار فى التربية الفنية ، ليست من نفس النوع الذى يرتبط بالعلوم والآداب ، ويمكن القول بأنها معرفة محسة ، حيث إنها ليست تلك المرتبطة باسم الموضوع ، وتفاصيل الأحداث ، فكل هذا بالنسبة للفن يعتبر معلومات خارجية ، إنما المعرفة الفنية هى جزء من الخبرة الجمالية يعيشها الفرد بكامل كيانه حين يحسها ، ويستجيب لها بعقله ، وجسمه ، كشىء واحد . وهذه المعرفة لاتترجم إلى معادل لفظى ، فالألفاظ لاتحمل دلالات كافية لتضع معادلا لهذه القيم الجمالية التى يعيشها الفنان ، أو متذوق الفن داخل الخبرة . وإذ سألنا أنفسنا عن طبيعة هذه المعرفة ، لحاولنا أن نجيب على هذا السؤال الصعب ، بتصور حقيقة الخلق ، وحقيقة الحياة ذاتها . فالإنسان يحس بطبيعة الحياة وهو يشاهد النبات آخذاً طريقه فى النمو والتطور ، من بذرة إلى ثمرة ، ويشاهد كل التغيرات التى تطرأ على النبات ، ويتبين تحوله ، وهذا التحول ينعكس أيضاً فى الإنسان ، والحيوان ، وسائر الكائنات الحية ، حينما تنشأ وتتطور .

إن الأعمال الفنية تمر فى لحظات الخلق بمراحل متطورة ، يتكشف الفنان فى نهايتها نوع الخبرة التى مرت بها ، وهذه الخبرة تتضمن المعرفة المتميزة ذات الطابع الخاص ، التى كانت جزءاً لا يتجزأ من هذه الخبرة التى تكشفها .

ولا شك أن كل إنسان يستطيع أن يرى الخامة ، ولكن تتفاوت قدرة

كل فرد فى صياغتها – ليس هذا فحسب ، بل إن الفنان قد يتمكن فى صياغته من أن ينقل معانى من خلالها ، بينما غيره لايرى فيها إلا شيئاً غفلا لامعنى فيه ، حتى إذا حاول صياغته فإنه لايستطيع أن يعى من خلاله أى معنى ، وبالتالى لايمكنه أن يؤثر فى غيره . أما الفنان، فلا يستطيع فقط أن يحول الخامة إلى معنى دائم فحسب ، بل يمكنه أن يتعمق فى هذا المعنى إلى الدرجة التى تجعل الرائى لايدرك من الخامة ذاتها إلا الانفعال الذى تعكسه ، وهذا الانفعال حين ينقلب من خلال الرمز أو المعنى ، فإنه يأخذ كيانه ، وهذا الكيان يصبح قادراً على إشعاع هذا المعنى الذى ينقله من فرد إلى آخر ، ومن حقبة إلى غيرها ، فهو معنى قائم بذاته ، يعتمد على ذاته ، دون أى وسيط خارجى ، ولا يتأثر بالزمان أو المكان، هو معنى يتضمن فكرة الخلق ، ويحمل فى طياته السر الذى وضعه الفنان ، ويمثل شيئاً من هذا الإبهام الذى نحس به فى الحياة ، هو سر أقرب إلى السحر ، أو يمكن اعتباره كالطلسم يحتاج كاللغز إلى خبير ليحله . .

المعرفة أنواع : كل إنسان يحتاج فى حياته إلى تعلم المعارف التى تنقلها اللغة الأبجدية ، لكن هذه اللغة حينما تستثير صوراً ، فإنها لا تنقل إلا معانى خارجية يتعلمها الإنسان ، وهى غير مرتبطة بالرموز أو العلاقات التى تستثيرها . أما فى حالة الفن ، فإن الرموز التى يلعب بها الفنان ، خاصة عندما ينجح فى اللعب بها ، تصبح فى ذاتها هى المعنى ، وهى بالتالى تستثير إحساس الرائى نحو نوع من المعرفة ، مختلف عن ذاك

الذى نتعلمه بالحروف الأبجدية ، أو بالعلامات الرياضية ، هى معرفة يرتبط فيها الحس بالمحسوس ، ويدرك العقل المعنى مرتبطاً بالرمز بل يدرك أن الرمز والمعنى ، شيء واحد .

ولايستطيع الإنسان فى حياته ، أن يعيش فقط على المعلومات الخارجية التى تأتى إليه من العلامات المتفق عليها فى اللغة والأرقام الحسابية ، والرموز ، وما إلى ذلك .

المعرفة العالمية : إن الإنسان كى يدرك إنسانيته ، ويصل إلى أرفع مستوى له ، لا بد أن يتدرب على الاستجابة إلى نوع المعرفة ، والمعانى التى ترتبط مباشرة بإنسانيته ، بصرف النظر عن اللغة التى ينطق بها ، والجنسية التى ينتمى إليها ، والمكان الذى ولد فيه ، أو الدين الذى يتبعه .

وفى الحقيقة إننا حين نتحدث عن عالمية الفن ، فإنما ترتكز أفكارنا حول إدراك هذا المعنى المتضمن فى الرموز التشكيلية التى يلعب بها الفنان .

لهذا ، فإن الإنسان لايحس بتكامله حقيقة ، إلا عندما يدرك المعنى المتضمن فى عملية الخلق ، وتنقل إليه المعرفة المتضمنة من خلال الحس . فالصورة ، والتمثال ، وقطعة الخزف ، عندما تحكم علاقاتها التشكيلية ، يتولد من هذه العلاقات بعضها مع بعض ، قيمة ، أو معنى ، أو معلومات ، أو حقيقة ، يلتقطها المتفرج إذا كان قادراً على الرؤية ، متمكنا من التمييز الجمالى بين قيم الأشياء ، أما إذا لم يكن متدرباً على ذلك ، فإنه

يرى القطعة الفنية ولايدرك شيئاً ، أى لاينتقل إليه معناها ، فهى بالنسبة إليه تعرف على جسم موجود بالخارج : صورة ، أو تمثال ، أو قطعة خزفية ، لكن المعرفة التى تتضمنها مبهمة ، فكل تجربة الرائى فى هذه الحالة ، تكون مقصورة على التعرف التقليدى الذى يقتصر على اسم الشىء. أما فى حالة الرائى المتدرب ، فلديه سعة الخيال ، والحس المرهف ، والتجربة السابقة ، والمران ، إذ حينما يرى ، لايتعرف فحسب ، بل يلتقط مباشرة المعنى ، أى تتحدث إليه القطعة الفنية ، فتنقل إليه تلك المعرفة المميزة ، التى تضمنها فى طياتها كجزء من تركيبها العضوى ، ومن مقوماتها الذاتية .

المعرفة الاشارية : ولقد حاول جون ديوى فى كتاباته أن يميز بين العلاقة الإشارية ، التى تشير إلى نوع من المعرفة خارج عنها ، وبين الرمز الفنى الذى لايشير إلى المعرفة فحسب ، وإنما يتضمنها . فإذا نظرنا إلى لافتة كتب عليها « إلى الفيوم » ، فإن المعرفة التى ندركها من هذه اللافتة ، هو أننا إذا اتبعنا الطريق الزراعى فسنصل فى النهاية إلى مدينة الفيوم ، إذن فاللافتة تعتبر علامة إشارية ، تهدى إلى خط السير ، ولكننا لانستطيع أن ندعى أنها تحمل فى طياتها المعنى الذى يمكن الإحساس به عندما نكون فى مدينة الفيوم ، هذا المعنى يكتسبه الإنسان ، لامن تلك العلامة الإشارية ، إنما من زيارته المدينة ، ومعيشته فيها ، والاختلاط بأهلها ، ورؤية مبانيها ، وأسواقها ، وحركة الحياة التى تغشاها ، وكل مميزاتها الأثرية والسياحية .

وحين يعبر الفنان التشكيلى فى لوحة ، أو تمثال ، أو قطعة خزفية ،

أو تصميم ، أو ما إلى ذلك ، فإن نجاحه لايرتبط بقدرته على اللعب بالعلامات الإشارية ، وإنما باستطاعته أن يصوغ تجربته ، وانفعالاته ، فى علاقات محكمة ، تكون قادرة على أن تشع المعرفة المميزة إلى الرائى .

والسؤال هنا يرتبط بطبيعة هذه المعرفة ، فتجربة الإنسان بزيارة الفيوم إذا كانت تجربة فنية ، لاتعنى عدد ما رآه من منازل ، أو أشخاص ، أو سلع ، إنما هى تجربة المضمون المميز لطبيعة الحياة ككل : بتعقيدها ، وجوها ، وتعاملاتها ، وغير ذلك . هى خلاصة الحياة الحقيقية ، داخل هذه المدينة . والفنان التشكيلى حين يعبر بأية خامة من خاماته ، إنما يحاول بيسر أن يجعل تشكيلاته قادرة على أن تعكس التجربة ، دون استخدام أية دلائل إشارية ، وإذا أردنا حينئذ أن نحدد نوع المعرفة الذى يسجله الفن التشكيلى، سنجد أنها معرفة حسية تلعب بمميزات الأشياء،وبخصائصها العضوية، وسماتها الجمالية المثيرة . وكل هذه أركان مترابطة داخل المغزى التشكيلى ، بحيث لا يسهل عزل بعضها عن بعض ، أو تجزئتها ، أو رؤية أى عنصر منها منفصلا ، فالتجربة لها صفتها الكلية التى لو تجزأت لفقدت معناها المميز ، وهى تجربة متضمنة فى العمل الفنى ، وليس من اليسير نقلها أو محاكاتها ، فإن ذلك يحرف المعنى ،ويغير معالمه .

والمعرفة التى يستقيها الرائى من خلال الفن ، تكتسب قيمتها حين يدركها الرائى ، ويحسها ، وأية معرفة بدون إحساس ، كما يقول « ارنولد ريد » (L. Arnauld Reid) ، تعتبر جافة ، ولهذا فهو يرى أنه بدون تربية الإحساس لإدراك أى شىء ، فإن هذا الإدراك ، كما يعتقد ، يجف . ويعتبر تربية الإحساس الذى يساعد على الإدراك من

الأشياء المهملة فى التربية . وحتى عندما يتحدث المربون عن الجوانب الذهنية ، فإنها كثيراً ما تتصور على أنها مفصولة عن الإحساس والفهم ، إلى أن تصل إلى درجة الانقسام ، حين يصل الفهم إلى استخدام الرموز بلا إحساس .

إن التربية الفنية ، أو التربية الجمالية من خلال الفن ، يجب أن تنمى وعى الفرد بالعالم الذى يتجدد يومياً ، والذى يتضمن قيماً لانهائية ، يستطيع الإنسان الخلاق أن يكتشفها كل يوم . فالتربية الجمالية يجب أن تفتح الأبواب لمزيد من الفهم والإحساس ، ويجب أن نقاوم نزعتنا التى نتجه فيها إلى استعباد أنفسنا لأشكال نمطية ، وكليشيهات . إن التربية الجمالية التى تعتبر التربية الفنية جزءاً منها ، هى تربية للمعرفة ولفهم فريد النوع ، ونحن نؤكد هذا لأنه كثيراً ما يهمل . والتربية الجمالية لها قيمة معرفية من نوع معين تتفوق فيه على أى نوع من المعرفة أو الأفكار العادية ، فمن خلال الإحساس الجمالى تفهم أشياء كثيرة ، لانتمكن من فهمها بوسائل أخرى ، وليس معنى ذلك التقليل من أهمية المعرفة العادية التى نستقيها من إدراك التاريخ ، أو العلوم العامة .

المعنى الاشارى والمتضمن : وقد كتب الكثيرون من العلماء محاولين إيضاح كلمة « معنى » ، وكتبوا المجلدات ليميزوا فيها بين عديد من المعانى ، حتى لكلمة « معنى » ذاتها . فالمعنى الذى يمكن الحصول عليه فى القاموس عن بعض الكلمات ، أو الذى ندرك مغزاه من خلال التاريخ أو الأحداث ، يختلف حتما عن المعنى الذى ندركه من خلال الفن التشكيلى . وأية قيمة يلعب بها الفن ، لايمكن قيامها بأية معايير

أخرى خارجية تطبق فى أى مجال آخر ، أى بمعايير خارجة عن الفن . فاختبار الفن يأتى من خلال الفن ذاته ، وعلى ذلك فالرموز الجمالية تتضمن المعانى ، وهى تختلف فى ذلك عن المعانى التى تشير إليها الرموز الكلامية ، أو الحسابية (denotative) ، فالمعنى يتضمن الرمز الفنى والرمز الفنى هو فى ذاته المعنى (connotative)

وهناك فارق جوهرى بين العمل الفنى فى مجموعه حينما تترابط علاقاته ويصبح رمزاً فنيًّا مميزاً ، وبين الرموز التشكيلية التى تظهر بين طياته ؛ فى الحالة الأولى ، يظهر كيان متكامل هو رمز للتجربة الفنية التى يتضمنها العمل الفنى ، والتى تحوى فى طياتها المعنى الذاتى والمعرفة المميزة . أما فى الحالة الثانية ، فالرموز التى تستخدم تحمل معانى جزئية ، وأحياناً معانى إشارية فيما تثيره من معارف ، خارج الدائرة التشكيلية ذاتها ، فإذا اعتبرنا الحمامة رمزاً للسلام ، والكبش رمزاً للتضحية ، فالسلام والتضحية معان اصطلح عليها مرتبطة بهذين الرمزين ، أى معان خارجية لها مغزاها فى التاريخ البشرى. وحين يلعب بها الفنان، سواء فى صورة طبيعية أو علامة مرسومة ، فإن هذه الرموز تستثير فى هذه الحالة معنيين : أحدهما المعنى الإشارى الذى قد تعنيه لارتباطه بها من كثرة الاستخدام ، والآخر هو الذى تكتسبه من وضعها فى العمل الفنى ، باعتبارها إحدى لبنات البناء التشكيلى الشامل والذى بدونها لا يتكامل .

الرموز فى الفن والرموز الفنية : فهناك فارق واضح بين الرموز الفنية (art symbols) ، والرموز فى الفن (symbols in art) ، فالأولى تطلق على كمال العمل التشكيلى حينما يصل إلى أوجه ، والثانية تطلق على

العلامات المميزة ذات الدلائل الإشارية البصرية التى تستثير معها بعض المعانى الدارجة عند الاستخدام ، والتى اتفق عليها الجنس البشرى فى صراعه مع الحياة ، سواء كان هذا الاتفاق له تاريخ سحيق ، أو وليد اتفاق محلى حديث . والنوعان من الرموز يستثيران معرفة ، لكن المعرفة الأولى ذاتية (self-sufficient) ، يجب أن يتكشفها الرائى وهو ينظر إلى العمل الفنى ، أما الثانية فيلم بها ويستحضرها معه حين ينظر ويريد أن يفسر هذا المغزى الإضافى .

ويمكن أن تتضح هذه المقارنة . باستعراض حالة الممثل الذى ينتحل أدواراً قد تثير : الشفقة ، أو الذعر ، أو الحياء ، أو القسوة ، أو الظلم ، أو الحب ، أو الكره .

إن الممثل فى حياته العادية ، قد لايكون من النوع الشرير أو القاسى ، الحزين أو المرح ، لكن من خلال الدور الذى يقوم به ، وعلاقاته بأدوار غيره من الممثلين الذين يدور الحوار معهم ، يتضح معنى الشراسة أو القسوة ، الشر أو الخير ، فالمعنى وليد الموقف فى ارتباطاته ، بحيث إنه عقب إسدال الستار ، وعودة كل ممثل إلى صفته الشخصية الأصلية ، يختفى مثل هذا المعنى ، مبتدئاً معانى أخرى تظهر كالتى نشاهدها فى الحياة ، لافى الأعمال الفنية . بل إن أحد الممثلين قد اشتهر فى علاقته بالجمهور الذى يشاهده فى مسرحياته أو أفلامه ، على أساس أنه يمثل الشر ، فهو يظهر باستمرار فى الأدوار التى تثير فى الناس المقت والغضب ، حيث إن أدواره لاترتبط بمروءة أو وفاء ، بل تنبنى على أخلاقيات فاسدة ، وراءها الغدر ، والخيانة ، والقتل ، وكل ما نتصوره من موبقات .

وعندما سئل هذا الممثل عن كيف يستمتع بأدوار الشر هذه ويتقنها حين يمثلها ، هل هو فى حياته ، من طبيعته هذا الشر ؟ كانت إجابته : « إننى أتوغل فى إتقان أدوار الشر ، حتى أكره الناس فى الشر ذاته ، وأبعدهم عنه ، فكره الناس لى أثناء تأدية دورى ، ليس كرهاً شخصياً ، وإنما هو كره للدور الذى أمثله ، وبالتالى أنا أساعد على الخير وفعله ، من خلال تأديتى لأدوار الشر ذاتها » .

المعرفة المتضمنة : ويلوح مما تقدم أن المعنى الذى يثار فى العمل الفنى ، هو معنى متضمن ، أو معرفة ذاتية وليدة محصلة العلاقات التى تتولد منها المعرفة نتيجة إحكامها . لهذا فإن كيان المسرحية أو العمل التشكيلى ، والمعنى أو المعرفة المتضمنة ، كلاهما لاينفصل عن الآخر (substance and meaning are inseparable) وينطبق ذلك أيضاً على قطعة الموسيقى ، والقصيدة ، فالشخص يستطيع أن يعرف أو يفهم قصيدة أو صورة ، أو معزوفة جيدة دون أن يلحظه أحد ، فالموسيقى يمكنه معرفة وفهم قطعة الموسيقى التى يلعبها ، قبل أن يستمع إليه أى شخص وهو يعزفها ، فهناك رابطة شخصية تربط الفنان بالمعنى ، أو المعرفة التى تستثيرها أعماله الفنية ، وهذه الرابطة يقل شأنها فى حالة العلم والتاريخ ، ففى الفن ترتكز المعرفة حول الطابع المميز للقيمة ، كما تكتشف فى الخبرة المباشرة ، وهذه تعتبر حادثة فردية ، فالنزعة الخاصة فى الخبرة، تحتل مكاناً أكبر فى الفن ، أكثر مما يمكن تصور احتلاله فى العلم ، كما أن نقطة التأكيد مختلفة . وعلى الرغم من أننا نتحدث كثيراً عن الفن ، فإننا نضطر أن نشير فى النهاية إلى الحكم الذاتى الذى يجب أن يقوم

به الفرد لنفسه ، من خلال ما يكتسبه من خبرة شخصية . ولعل هذا الحكم يمكن أن يتضمن الخبرة الشخصية التى لا تترتب عليها المعرفة ، إلا فى حالات مميزة ، فانطباعاتنا عن الصدق، قد تكون محيرة ، وقد تكون مجرد أخطاء ، لذلك فإن أى جهد شخصى للاختبار والتأكد ، لابد منه كلما كان هذا ممكناً .

معارف خارجية : ولاشك أن هناك معارف عديدة يمكن التقاطها من العمل الفنى التشكيلى ، فلوحة التصوير مثلا تحتاج فى إخراجها إلى كثير من المعارف ، بعضها خاص بإعداد اللوحة وما تتطلبه من أصول صناعية يمكن أن تخدم عمليات التعبير التى ستبنى فوقها . كما أن هناك معارف متعلقة بالموضوع المعبر عنه ، وقد تكون تاريخية ، أو حضارية ، أو بيئية حديثة تتعلق بملابس الأشخاص وسحناتهم ، والأجواء التى يعيشون فيها ، ونوع العمائر التى يقطنونها ، والسلع التى يتداولونها فيما بينهم . كما أن هناك معارف متعلقة بخلط الألوان ، ومصنفاتها ، وتوازناتها ، وتبايناتها ، ومدى ثباتها . وكل ما يتعلق بالأصول التى تدخل فى إحكام العلاقات اللونية داخل الصورة . وهناك معلومات ترتبط بطبيعة اللون ومواصفاته العضوية بالنسبة للجسم الذى يصنعه .

هذه كلها معلومات ، لكنها ليست تلك التى نحصل عليها فى لحظة النشوة حينما نتذوق العمل الفنى ، هذه المعلومات التى ذكرناها تشبه إلى حد كبير المعلومات الخارجية التى نستقيها من تعلم التاريخ ، والجغرافيا ، والعلوم العامة ، أما المعرفة الجديدة المغايرة لكل هذه المعلومات السابقة ، فهى تلك المتضمنة فى التعبير ، والتى تعتبر جزءاً لا يتجزأ من مقوماته

الذاتية ، تعطيه حياته ومميزاته ، ومادته الحية (substance) . وهذا النوع من المعرفة يتطلب من المربين جهداً خاصًّا لتنمية مشاعر الناس لإدراكه ، حيث إنها معرفة ليس من السهل التعرف عليها أو الاستجابة لها ، أو بالأحرى لا تأتى بالتلقين ، وإنما بالانجذاب ، وفتح النفس على سجيتها للعمل الفنى ، لينتقل إلى الرائى ما يتضمنه ، وفى هذه الحالة لايمكن الادعاء بأن الفن يلعب بالصدق أو الكذب ، فالمعنى المتضمن يكشف عن الحقيقة ، بحلوها ومرها ، بفرحها وقسوتها ، دون ممالأة ، أو زيف خارجى .

ولذلك يجب أن يكون من ضمن أهداف التربية ، تدريب التلاميذ على تكشف المعنى المتضمن فى الفن ، بل التدريب على إدراك المعانى المتنوعة التى تظهر فى أعمال فنية مختلفة والإحساس بما بينها من صلات .

إن الفن ما هو إلا تنظيم للمعنى ، وفى هذه الحالة لايعنى الفن إلا ذاته . وينجح الفنان حين يضمن الأشياء الجزئية الصفات العامة ، ولا يرتبط بالمعنى المتضمن تحميساً على انتهاج سلوك معين ، والمعنى المتضمن شيئاً يختلف كلية عن إدراك مغزى الموضوع المعبر عنه .

الخلاصة : وخلاصة القول إن التربية الفنية حينما تتيح للنشء فرصاً للتعبير ، وخلق الأعمال الفنية التشكيلية ، فإنها تمكنهم من إدراك معنى ، أو معرفة مميزة ، تختلف عن المعارف الأخرى التى يتناولونها فى المواد الأكاديمية ، وهى معرفة تقربهم من طبيعة الحياة وسحرها ، ومن معنى الخلق وحقيقته المتضمنة فيه ، فإذا نجحت التربية الفنية فى ذلك ، مكنت

التلاميذ من إدراك العام فى الخاص ، وحسستهم بعالمية الأشياء ، وقربتهم من الله حين يحسون بسحر الروح التى يحاول كل فنان أن يسجل شيئاً منها فى أعماله الفنية .

إن تربية النشء على إدراك المعانى المتضمنة فى الفن هى التربية التى ترفع من مستوى فهم الحياة بما فيها من غرابة ، ومتعة وسحر ، ولقد آن الأوان للاهتمام بهذا النوع من المعرفة من خلال تدريس الفن ، حتى يدرك التلاميذ قيمته وأهميته .

الفصل الرابع والعشرون

مكانة التقليد فى التربية الفنية

مكانتان للتقليد : للتقليد مكانتان فى التربية الفنية ، إحداهما إيجابية والأخرى سلبية ، ولذلك يفضل مناقشتهما لندرك المغزى وراء كل منهما ، ومدى تأثيره فى النهاية على عملية التعلم، واكتساب الخبرة داخل نطاق التربية الفنية . وكلمة تقليد (imitation) تعنى المحاكاة أى التقيد بنقل رسم ، أو صورة ، أو تعبير بجسم ، من مصدر أصلى ، والادعاء بأن نتيجة النقل هى من صنع الناقل . والأطفال عامة يلجأون إلى التقليد، وخاصة كلما صغرت أعمارهم ، وأحسوا فى المواقف المختلفة أنهم لاحول لهم ولاقوة ، ولذلك تجدهم يتصرفون فى مثل تلك المواقف بنفس الطريقة التى يتصرف بها البالغ ، وتصرفهم هذا لايتم دائماً عن اقتناع داخلى ،وإنما يتم تحت ثقة الطفل بما يفعله البالغ فى نفس هذا الموقف ، ويحقق نجاحاً فيقول الطفل لنفسه : إننى لو تصرفت مثله لحققت ما يحققه من نجاح . ولذلك فالتقليد يتم بلا فهم ، وبدون إدراك للعواقب ، وفى كثير من الأحيان دون أن يتفاعل الطفل تفاعلا كاملا مع الموقف فيحس أبعاده ، ونتائجه ، والأسباب التى أدت إلى هذه النتائج .

وفى التربية الفنية يظهر التقليد جلياً واضحاً حينما يحاكى الطفل رسوم

غيره من التلاميذ ، ونجد فى حالات كثيرة أن هناك تلميذاً قابعاً على كراسته يحاول أن يخفيها من جاره الذى يتنمر لنقل كل خط بما يشابهه ، وسرعان ما نجد فى النهاية أن الرسمين متطابقان ، ولولا معرفتنا بالتلميذ المجد لما تمكنا بيسر من معرفة الأصلى من المقلد .

التلمذ فى عهد النهضة : وموضوع التقليد فى ذاته متسع ، ويشغل بال المربين على مستويات التعليم العام مثلما يشغل بال المفكرين على مستوى إعداد الفنان . وقد كانت العقيدة فى عصر النهضة أن الفنان لايستطيع أن يكون شخصيته إلا إذا اعتمد على ذاته فقط ، بل لا بد أن يبدأ بتقليد أستاذه الذى يلتحق بمرسمه كصبى ويبدأ يعاونه فى إعداد الألوان والخامات ، وقماش التصوير ، ورسم بعض التفاصيل نقلا لبعض الأصول وفقاً لإرشاد المعلم ، أى أن وضع هذا الصبى يقوم على أساس أن ليس له شخصيته ، فهو يعاون أستاذه بما يحقق شخصية هذا الأستاذ ، ومع هذا النظام الذى يمكن تسميته بالتتلمذ (apprenticeship) نجد بعض الأطفال وبخاصة ذوى الاستعداد منهم يتميزون بالاجتهاد الشديد والملاحظة الدقيقة لما يقوم به الأستاذ ، وفى هذه الحالة نراهم إما يحكمون صنعة الأستاذ فينتجون على منواله ، أو أنهم لايستطيعون المحاكاة بدقة فيمسخون الأستاذ ، أى ينتجون صوراً مشوهة لاتصل إلى المستوى الذى يحققه أستاذهم . هم أقرب إلى الآلات ، ينتجون على غرار أساتذتهم ، وتتوقف كفاءتهم على مقدرتهم فى المحاكاة الدقيقة أو عدم القدرة على هذه المحاكاة ولكن الطبيعة تحبى بعض الأطفال بمواهب مرتفعة أكثر من العادية ، وقد تكون فى كيانها الأصيل أندر من الكفاية التى يعمل بها الأستاذ .

ولذلك قد نتوقع من مثل هؤلاء الصبية الموهوبين تفوقاً على أستاذهم ، وفى هذه الحالة يصبح للصبي شخصية تفوق شخصية الأستاذ . ويحدثنا التاريخ بأمثلة هامة فى هذا الصدد ، فلقد كان للفنان « ڤروكيو » فى القرنين الخامس عشر والسادس عشر تلميذ يسمى « ليوناردو داڤنشى » كان يعاون أستاذه فى رسم صورة كان يفترض أن يرسم بها ملاكين وقد سافر ڤروكيو (Verrocchio) فى مهمة وترك ليوناردو ، وحينما عاد من سفره وجد أن ليوناردو قام برسم ملاكين بطريقة أحس فيها فيروكيو بتفوق التلميذ عليه ، فما كان منه إلا أن طلق الرسم واقتصر فى إنتاجه على النحت وحده . كما يحدثنا التاريخ أيضاً على أن ليوناردو كان له تلاميذ من بينهم واحد اسمه « برناردينو لوينى » (B. Luini) وكان هذا التلميذ شغوفاً بأستاذه حتى إنه كان ينتج على منواله ، ولكن لاحظ النقاد أن هذا الإنتاج برغم ما يتميز به من جودة فى الصنعة وفى إحكام الإخراج ، وفى عمليات التشطيب ، إلا أن نتائج لوينى بوجه العموم لم تصل إلى القدرة التى وصل إليها ليوناردو داڤنشى ، فليس لها الفرادة ، والتميز ، والشخصية ، التى وصل إليها ليوناردو ذاته .

وفى عصر النهضة كان الفنانون كما يقول جون ديوى : مثل أكلة لحوم البشر ، يعيش كل منهم على الآخر ، وكان العصر مليئا بالفنانين من مصورين ونحاتين حتى إن المتاحف تمتلئ اليـوم بآثارهم ، ولكن كم منهم يذكره التاريخ على أن مساهمته فريدة ؟ إنهم عدد ضئيل حكم عليهم النقاد بعد مئات من السنين مضت على أن إنتاجهم يرقى إلى المستويات العالمية .

التقليد للتعليم : وتدريس الفنون فى التعليم العام تعثر فى تاريخه بين موجتين ، إحداهما كانت ترى أن التقليد هو وسيلة التعليم وبدونه لايستطيع التلميذ أن يحقق تعلماً أو ابتكاراً ، هذه الموجة هى التى أوجدت الأمشق ، وقواعد المنظور ،والنقل من الطبيعة ، ومحاكاة رسوم المتاحف ، ومستنسخاتها ، أما الموجة الثانية فلم تر إطلاقاً التقيد بنقطة البدء ، بل لم تر أن أى قواعد ضرورية للبدء بها لأحكام التعبير . ولذلك كان كل همهما أن تترك الحرية للطفل ليقص لنا خبرته بلغة الأشكال ، وبطريقته الخاصة ، ذلك تحت الاعتقاد بأن العملية الابتكارية يمكن أن تبدأ حتى من سن عشرة شهور ، فالمسألة إدراك علاقات ويستطيع الطفل أن يدرك العلاقات وفقاً لسنه ، وتنمو كلما كبر وترعرع . ولكن نعود للمشكلة التى أوجدت فكرة التقليد من الأصل : هل حلت عن طريق المبدأ الثانى ، مبدأ الحرية الفردية إذ يبدو التضارب جلياً بين نزعتين ، نزعة تريد المحافظة على خبرات الجنس البشرى ، ولاترى سبيلا لذلك إلا بالحفظ والاستظهار ، والتقليد والمحاكاة ، ونزعة أخرى هى النقيض من النزعة الأولى ، لاترى أن لهذه التقاليد قيمة إلا إذا استوعبها المتعلم ، ولا ترى البدء بها ، لأن ذلك يعنى حتمية وضع مستويات للعملية التعليمية أعلى بكثير مما هو فى مقدور المتعلم أن يصل إليه . فمستوى خبرة الجنس البشرى فى أى فن من الفنون ، وخاصة فى العصور القديمة أرقى بكثير مما يستطيع فرد بمفرده أن ينجزه . وعلى ذلك فإن النظرة التى ترى حتمية الخضوع لهذا التقليد ، أو لخبرة الجنس البشرى ، معناها الحتمى إلغاء شخصية المتعلم إلغاء تاماً ، بل والأكثر من ذلك تأجيل الاعتراف بوجوده

حتى يصل إلى مرحلة الرجولة ، وهذا فى الحقيقة جوهر ماعانته التربية التقليدية فى الماضى من أن مقاييسها ومعاييرها كانت كلها مستمدة من أهمية خبرات الجنس البشرى ، دون وضع أى ثقل على أهمية المتعلم ، وقدراته ، وما يستطيع فى كل سن أن يستوعبه ، بشكل متدرج ، قبل أن يصل إلى السن التالى .

الاهتمام بالنزعة الذاتية : ثم إن النظرة الأخرى التى رأت ضرورة الاعتراف بالمتعلم كان من جرائها أن حدث إهمال تدريجى لخبرات الجنس البشرى وعلى ذلك فإن النتائج الحتمية لهذا الاتجاه أظهرت لنا مستويين عامين بالنسبة للقدرة التحصيلية للطلاب ، أحدهما يتميز بالنزعة الذاتية ، وبالتفكير الوجدانى الخاص ، المعبر عنه فى الرسوم والأشكال التى أصبحت تميز فنون الأطفال إقليمياً وعالمياً بما لها من لزومات وخصائص يعرفها المربون ويدركون سماتها التى تميزها عن فنون الكبار ، وهذا المظهر لفن الأطفال لم يكن يستمر إلا لسن ١١ سنة ، وبعد ذلك تحدث المأساة التى كانت التربية التقليدية تتغلب عليها باستخدام طريقة المحاكاة ، وتأكيد عمليات التقليد التى رأت ضرورة خضوع المتعلم لها قبل أن يبتكر .

إن المتعلم بعد سن الحادية عشرة يجد نفسه أمام وضع لايحسد عليه ، فله رسوم يقوم بها ، ولكنها تذكره بأنه طفل ، وهو يريد أن ينهض ويفعل شيئاً يحسسه أنه متدرج فى النضج ، ويجد أمامه مدرسين مكتوفى الأيدى لايستطيعون إرشاده أو تعليمه ، أو حل المشكلات التى يجابهها حلا إيجابياً يحافظ به على مستوى فنه ، وعملية التعلم بالنسبة للتلميذ النابه أمر

حتمى فإذا لم يجد (كما يقول دعاة التربية التلقائية) من المعلم التوجيه الملائم ، وجده من أى تلميذ مجد ، أو من مجلة أو إعلان خارجى ، أو من كتاب ، أو من تقليد رسوم المتاحف ، وتعود القصة إلى النقطة التى بدأنا منها فلايمكن فى الحقيقة الادعاء بأن هناك قواعد حتمية لعملية التعلم يخضع لها الطفل فى السن الصغيرة ، والمتوسط ، والكبير ، ولا يصيبها التكييف أو التعديل . مثل هذه القواعد معناها عدم الاعتراف بالطبيعة البشرية، تلك الطبيعة التى نتبينها من ملاحظة الأطفال الذين يتدرجون فى النمو ببطء والذين يمرون فى مراحل لكل منها خصائصها المتميزة . إن من المسلم به أنه لاتوجد فواصل بين مرحلة وأخرى . وأن النمو من طبيعته التدرج ، كما نشاهده فى الكائنات الحية ، وفى النباتات ، من أول إنبات البذرة إلى وقت ظهور الثمرة . ومعنى هذا أن هناك عاملين رئيسيين لابد من مراعاتهما فى أثناء عملية التعلم فى الفن، وفى غيره من الأنشطة الأخرى : عامل فردى ، وآخر اجتماعى ، الأول يتعلق بطبيعة النمو، والثانى يرتبط بخبرات الجنس البشرى. وقد حدث فى تاريخ الفكر التربوى تذبذب مستمر بين تأكيد أحد العاملين دون الآخر أو على حساب الآخر . ففى الوقت الذى نعترف فيه بالفردية ، وما تتطلبه من حرية المتعلم ، يتجه التفكير العام إلى إدراك مغزى ذلك عن طريق إهمال قيود التقاليد، وما تحمله من قيم ، سواء أكانت فنية ، أو أخلاقية ، أوعلمية، أواجتماعية، لعل هذا الفكر المتعارض هو الذى شجع جان جاك روسو وهو يتصور « اميل » يترعرع فى بيئة جديدة متخلصة من كل القيود التى كانت تعوق الفرد عن النمو بإمكانياته إلى أقصى حد .

تكسير القيد الجماعي : وفى الحقيقة إن محاولة تحرر روسو من قيود مجتمع طبقى مستعبد، تحكم فيه القلة الكثرة ، كانت ثورة على هذا القيد ، ومحاولة للبحث عن قيم جديدة متخاصمة من هذه الشوائب. بمعنى آخر إن خبرات الجنس البشرى مع جودتها وصلاحيتها فى وقت معين . وخاصة فى أثناء الازدهار الحضارى قد تصل فى بعض الأحيان إلى نوع من الرقابة ، ومن القيد الحديدى ، الذى يصبح فى ذاته عائقاً للتطور ومحيطاً لكل الجهود الموصلة إليه . ولذلك حينما نظهر النزعات المغالية فى إهمال التراث البشرى ، فإن ذلك يأتى عادة كرد فعل لأوضاع وصلت إلى درجة من التزمت لايمكن السكوت عليها ، إلا بثورة تطيح بكل آثارها حتى يبدأ الفرد من جديد يعيد بناء نفسه، ويعيد بناء المجتمع . وعلى ذلك تقودنا هذه الفكرة لا بالتضحية بالتقاليد الفنية وإنما بالنظر إليها نظرة نقدية فاحصة ، واختيارما يتلاءم مع التطور الفنى وإمكانياته . وقد دلت الابتكارات الحديثة التى نجح أصحابها على أنهم لم يخضعوا لمظهر تقليدى واحد ، مثلما كان يخضع فنان عصر النهضة أو المصريون القدماء ، بمعنى أن العصر الحديث كسر القيد الجماعى الكبير الذى كان لايطلق العنان بدرجة كافية لبروز الفردية . وهذا التحطيم أدى إلى أن يكون الفن الإغريقى هو المرجع الأوحد فى التراث البشرى ، كما كان ذلك شائعاً فى القرنين الماضيين على الأقل . وإنما أصبحت الفنون الأخرى التى عاشت آلاف السنين لها قيمتها كمرجع فى تعلم الفنون ، ودراستها . واقتضى هذا بطبيعة الحال أن تكون النافذة التى نطل منها على التقاليد ، نافذة فردية أى أن الفرد وهو ينمو يصبح قادراً على أن يقوم بثاقب ذهنه

بالتطلع إلى الماضي مهما كان نوعه ، ليشتق منه ما يتلاءم مع مشكلاته الحاضرة ، وعلى هذا الأساس نجد نتائج بعض تلاميذ الفصل الواحد فى الفن متعددة ، ومتنوعة ، ومقبولة لأنها متصلة بمشاكل كل فرد . وتعاونه فى نضجه وتكامله .

المبدأ الفردى والجماعي : وعلى هذا الأساس يمكن كشف الصلة بين المبدأ الفردى والجماعي فى التربية ، والعلاقة بين التعلم على أساس الحوافز الداخلية ، ووراثة ما تركه الجنس البشرى من خبرات ، أو بمعنى آخر التوفيق بين الاستعدادات الكامنة داخل الفرد والقيم المتاحة داخل البيئة . ولقد أوضح لنا أصحاب نظريات التعلم أن عملية التعلم لا تتم إلا بتفاعل الفرد مع البيئة ، ويقتضى هذا بالضرورة الاعتراف بالجانبين الداخلى والخارجى ، بالعالم الذاتى والموضوعى ، فبتفاعل الجانبين تتم عملية التعلم . ومضمونها فى هذا المجال أن المتعلم عنده مشكلة وهى التى تستثير فيه الحوافز المختلفة ، طبيعية أو مكتسبة ، للبحث فى التراث البشرىعن حلول . وفى محاولة الحل نجد أن الكائن الحى ينتقى ، ويختار ، ويقارن ، وينظم ، ويقوم بعمليات كثيرة ، يضبط فيها تطلعاته ومشكلاته بما يعينه من التراث على حلها ، والوصول بها إلى الصورة الجديدة التى تتفق مع كيان العصر الذى يعيش فيه .

ولهذا السبب لم نجد پيكاسو (Picasso) فى أول حياته إلا مقلداً رأينا سمات سوراه فى أعماله . كان سوراه (Seurat) يجرب بنزعته التنقيطية ، وعاش پيكاسو الفترة الأولى من حياته فى باريس إبان ازدهار هذه النزعة ، ووجدت صورة مبكرة لپيكاسو يحاول فيها تطبيق هذه

النزعة على الرغم من أن پيكاسو له سماته فى هذه الحقبة ، إلا أن شخصيته لم تكن بطلاقتها التى عرف عنها فى أعماله مثل جورنيكا (Guernica) إلا بعد أن تفوق على النزعات التقليدية التى بدأ منها . وكذلك الحال مع ماتيس (Matisse) فى تأثره بالفن الشرقى ، وفى حالة رووه (Rouault) عند تأثره بالزجاج المعشق بالرصاص ، وتصميماته المميزة التى انتشرت فى القرون الوسطى ، وموديليانى (Modigliani) فى تأثره بالفن النجرو ، فيدلنا ذلك على أن السمات الفردية كان لها دخل فى انتقاء التراث بل وفى تحليل هذا النوع من التراث وامتصاص ما يصلح لاتجاهاته .

ضرورة التراث : والحقيقة أن الفرد مهما استطاع أن يجيد فى أبحاثه لايصل إلا إلى مستوى معين ، وهذا المستوى لايمثل أقصى ما يستطيع أن يصل إليه هذا الفرد . ولكن حينما تكشف الصفات الفردية عن تراث الفن البشرى تصبح الصفات الأخيرة مفتاحاً لنمو قيم جديدة عند الفرد ، إذ أنها تمده برصيد من التجربة لأجيال من الفنانين الذين كان لهم ذكاؤهم ومواهبهم الفنية الخارقة عبر التاريخ ، وعلى هذا الأساس فإن المبدأ حدث له توفيق فى الفنون الحديثة ، نجد أنه لابد من التوفيق فيه أيضاً إلى العمليات التربوية فى تدريس الفن . فالتراث الفنى البشرى بالنسبة لتدريس الفن يمثل فى الحقيقة المادة التعليمية المراد تعلمها . وهى مادة غير مقصورة على حقبة معينة ، أو عصر خاص ، فتجارب الجنس البشرى الفنية كلها ملك للبشرية جمعاء ، مهما اختلفت اللغة أو الإطار السياسى ، أو العقيدة الدينية التى يزاولها شعب من الشعوب . فى القرن العشرين أصبحت المتاحف الدولية فى مختلف أنحاء العالم

المتمدين تضم نماذج من الأعمال الفنية التى تنتمى إلى حضارات مختلفة : من الإنسان البدائى ، حتى الإنسان الذى يعيش فى القرن العشرين . وعلى ذلك يراها الفنان مثلما يراها معلم الفن ، جنباً إلى جنب فى نفس المدينة التى تعرض فيها الأعمال الحديثة . ولاشك أن طالب الفن أصبح عنده هذا المجال المتسع الذى يمكن أن يعتمد عليه فى انتقاء ما يريده ، وما يفيده ، وهذه فرص لم تكن متاحة فى القرون السابقة بنفس ما هى متاحة به فى القرن العشرين .

المادة والفرد : وعلى هذا الأساس فإن المبدأ التربوى لايهتم بالفرد دون المادة ، ولايجب أن يهتم بالمادة دون الفرد ، فكلاهما متمم للآخر . والذى ينبغى إيضاحه ، هو أننا ينبغى انتقاء المادة التى تتلاءم مع نوع المتعلمين الذين نقوم بالتدريس لهم ، كما أننا فى نفس الوقت ينبغى أن نجد التلاميذ القادرين على التكيف للمادة التى نقترحها ، فالمتعلمون بدون المادة يعتبرون سطحيين ، وليست لديهم الخبرة الكافية ، والمادة بدون متعلمين قد تكون طلاسم لايمكن فهم رموزها ، أوفهم مدلولاتها ، والعبرة التربوية ليست فى إنكار أحد العاملين أو كليهما وإنما فى محاولة إيجاد التوفيق بينهما ، حيث يتطلب هذا التوفيق المحافظة على الطبيعة الفردية ، وخلق الجو الصحى الفردى الحر المواتى لنموها وترعرعها لأقصى حد تستطيع أن تصل إليه ، وذلك مع تيسير الغذاء الملائم لهذا النمو ، فلايمكن أن نتصور أن النمو يحدث فى خواء ، بل لابد من مقومات المادة التى يتحقق هذا النمو من خلالها ، وهى مادة حسب ما ظهر من شرح ، منتقاه ، مكيفة لاستعداد الفرد ، مبسطة بحيث يمكن إدراكها ، والاستفادة

منها فى التطبيق فى الحياة ، الذى يؤثر فى النهاية فى تحسين سلوك الفرد .

التقليد وطابع الشخصية : وإذا عدنا أدراجنا بالسؤال عن دور التقليد ومكانته فى هذه العملية ، هل هو أمر يتنافى إطلاقاً مع مبدأ نمو الفردية فى إطار اجتماعى وثقافى ؟ والحقيقة أنه يتعارض من حيث بناء الشخصية ذاتها ، فالفكرة التربوية تنشد شخصاً له ذاتيته ، ولا يأتى ذلك إذا كان هذا الشخص مقلداً ، فالتقليد معناه إلغاء طابع الشخصية ، واستبدالها بطابع شخصية أخرى ، ولا يضمن أن يتحقق النمو إذا ما طمست الشخصية ، ولكن التقليد ذاته قد يكون بقصد الدراسة ، وبقصد هضم بعض الصفات من الغير ، وهو فى هذه الحالة لا يعتبر نهاية مطلقة ، وإنما وسيلة لنهاية أفضل ، ولايمكن الحكم عليه على اعتبار أنه مرحلة منتهية ، وإنما يحكم عليه من حيث إنه أحد الأدوات التى يتعلم الإنسان خلالها صفات هو أحوج ما يكون إليها لحل مشكلاته ، وتوسيع رصيده ، وبناء شخصيته ، فى الاتجاه الذى تسعى إلى تحقيقه . وعلى هذا الأساس يجب التفرقة بين التقليد حينما كان يستغل فى الماضى كغاية من التعلم ، وبين التقليد كوسيلة انتقالية للوصول إلى هذا التعلم .

وحينما يكون التقليد وسيلة ندرك أنه عملية تجريبية ، يتحرى فيها الناشئ بعض السمات التى تفقدها رسومه وأعماله الفنية ، وهو يحاول أن يتدرب عله يستطيع أن يكتسبها أو يتبين حقيقتها ، فيضمها كرصيد إلى تجاربه .

التقليد وسيلة : إذاً فالتقليد وسيلة من وسائل الدراسة وليس غاية لها ،

وهو طريقة فحص وتأمل وتحليل، ثم هضم للقيم وتطبيقها فى مجالات جديدة تحمل صفات الفرد الذاتية ووجهة نظره ، أى أن التقليد مقدمة لنتائج ستأتى بعد . وهو إذا تكشفنا قيمته التحليلية ، يصبح ضرورة من ضرورات الفهم المبنى على التكشف الذاتى للحقائق . ونحن حينما نسلم بذلك ينبغى أن نحذر كل الحذر من أن نقع فى خطأ المدرسة التقليدية القديمة ، التى وإن كانت قد اعترفت بالتقليد ، إلا أنها جعلته الغاية فطمست بذلك أهم أهداف التربية الحديثة، وهو بناء الشخصية المبتكرة المتكاملة . فالأحرى بنا ألا نقع فى هذا الخطأ ، بل نعيد تكشف التقليد كعامل فردى من عوامل التعلم ، ويمثل خطوة أولى من خطواته ، ولابد للاعتراف به أن نسلم بأنه وسيلة وليس غاية ، ونحكم على قيمته من خلال إطار مساهمته فى تحقيق هذه الغاية ، فإذا أدى التقليد إلى فقدان الذات ، كان ذلك مضراً أكبر الضرر ، أما إذا كان معاوناً لتحقيق الذات ، فيكون وسيلة تعليمية حية لايمكن إنكار قيمتها .

الفصل الخامس والعشرون

التربية الفنية فى عالم تكنولوجى متغير

سرعة التغيير : يتميز العالم الذى نعيش فيه بسرعة التغيير ، فكل يوم يمر تسجل فيه مئات من الاختراعات ، التى تؤثر بدورها فى تشكيل حياة الإنسان بكل أبعادها ، تؤثر فى شكل طعامه ، ونوع ملبسه ، وتصميم مسكنه ، وأدوات حربه . ولقد تطور الإنسان فى استخدامه لوسائل النقل : من مجرد السير على القدمين ، إلى الاستعانة بفروع الأشجار المدلاة لسرعة الانتقال من شجرة لأخرى ، إلى استخدام الدواب وعرباتها ، فالسيارات ، والقطارات ، والسفن ، والطائرات . ولم تقتصر وسائل النقل على الطائرات العادية ، بل تعدتها إلى الطائرات النفاثة التى تجوب مسافات شاسعة فى زمن قليل . ولم يكتف الإنسان بهذا الحد ، بل سار شوطاً بعيداً فى ابتكار الصواريخ التى تحمل الأقمار الصناعية والمركبات التى نقلت الإنسان إلى سطح القمر ، وهو أمر ما كان يمكن تصوره عبر آلاف السنين .

إن شكل الحياة بالنسبة للإنسان الحديث مغاير تماماً لشكل الحياة فى العصور السابقة ، فإذا دخلت أحد المحلات الكبرى فى المدن الحديثة ، وأردت التنقل من مكان لآخر داخل هذه المحال ، فقد تستخدم المصعد الكهربائى لينقلك من طابق إلى آخر ، وفى العمارات

ناطحات السحاب توجد مصاعد يطلق عليها « الاكسبريس » وهى التى تتحرك صاعدة دفعة واحدة حتى تصل إلى الدور الخمسين ، ثم بعد ذلك تبدأ الوقوف على الأدوار المطلوبة فيما بعد الخمسين . وتوجد بجانب المصاعد ، فى المحلات الكبرى ، السلالم الكهربائية المتحركة ، وهى لا تحتاج من رواد هذه المحال أكثر من الوقوف على أول سلمة ، فيتحرك بهم الدرج صعوداً أو نزولا حيث يريدون . وفى محطات الأنفاق ، تنقل هذه الدرجات المتحركة رواد القطارات من سطح الأرض وتغوص بهم إلى الأعماق تحت سطح الأرض ، حيث يستقلون القطارات .

استجابات جديدة : وهكذا نجد هذا التغير الواضح من الحياة الساذجة أو المتخلفة ، إلى الحياة التكنولوجية المتغيرة ، قد جعل للإنسان استجابات جديدة مغايرة ، تتفق مع طبيعة عصر الآلة وما يرتبط به . والذلك فإن الزمن الذى كان يستغرقه الإنسان فى الانتقال من مكان إلى آخر ، لم يعد يستنفذه باستخدامه للوسائل الحديثة . وقد أدى هذا بطبيعة الحال إلى اقتصاد كبير فى الوقت الذى كان يصرفه باستخدامه للوسائل القديمة ، وخلق عنده وقتاً جديداً غير مستغل . ترتب عليه حاجات تحتاج إلى إشباع ، بأساليب لم يعد ينفع فيها ما كان يتبعه الإنسان قبل التطورات التكنولوجية .

الانسان والآلة : وظهرت مع التغير التكنولوجى مشكلة أخرى ، هى صلة الإنسان بالآلة . فقد خلقت الآلة جوا مختلفاً كل الاختلاف عن الجو الذى كان سائداً وقت انتشار الحرف اليدوية .

إن العامل فى المصنع اليوم يقف أمام الآلة ليقوم بحركات آلية متتابعة .

يضغط أزرارا ، أو يحرك مفاتيح ، أو يضع أغطية فوق زجاجات ، وكلها عمليات آلية سرعان ما يفقد الإنسان قدرته على التفكير فيها ، وتتحول طاقته إلى عمل روتيني آلى ، يستمر فيه أكثر من ست ساعات يومياً .

تشكيل الحياة اليومية : وإذا عدنا إلى حياة الإنسان فى المنزل ، فقد غيرت أجهزة التسخين والتبريد الكهربائية ، والبوتاجاز ، والغسالات ، من طابع الحياة فى المنزل ، كما غيرت الطريقة التى يتناول بها الإنسان طعامه . وفى البلاد التى تطورت تكنولوجياً ، نجد أن الحياة تكاد تنتظم بآلات فى شتى مرافقها . فالحصول على السجائر يتم بوضع قطعة معدنية من النقود فى ثقب بالصندوق ، ثم بالضغط على الزر الموضوع أمام نوع السجائر ، يمكن الحصول على العلبة المطلوبة ، كما يمكن بالمثل الحصول على المشروبات ساخنة أو باردة ، وعلى الحلوى بأنواعها . وفى المطاعم « الأوتوماتيك » يتم اختيار أصناف الطعام بالضغط على الأزرار ، ويتضح من ذلك أن الإنسان اخترع الآلة وسخرها لخدمته ، فوفر بذلك طاقات إنسانية كبيرة ، وخلق مع ذلك مشكلات جديدة لحياته .

وأما من حيث استقبال المعلومات المرئية والمسموعة ، فقد أصبح الإنسان خاضعاً لتيار كبير من المعلومات التى يركز فيها على تكييف حاستى السمع والبصر ، فحين يعبر الطريق تصطدم عيناه بعديد من الملصقات الإعلامية ، التى تضطره إلى قراءة ما هو مكتوب فيها ، وتفسير ما هو مرسوم . وفى البلاد المتقدمة تكنولوجياً تزداد حدة الإعلانات ، باستخدام الكهرباء ، والنيون ، بحيث يظهر الإعلان فى صورة ديناميكية

متحركة . مليئة بالألوان ، وبالرموز التى تصدم حواس الانسان القادم للمدينة لأول وهلة ، وتعترض سبيله ليتأملها فى ثوان . وقد أصبحت البيئة الحديثة بالنسبة للإنسان الذى يعيش فى القرن العشرين مليئة بالاختراعات ، والتشكيلات التى تأثرت بالتقدم العلمى .

تأثر الوجدان : وكل هذا يقودنا إلى سؤالين رئيسيين . أولهما : البحث عن الأثر النفسى الذى تتركه هذه الحشود من المخترعات التكنولوجية على تكوين وجدان الإنسان وحساسيته .

والسؤال الثانى : كيف يمكن للتربية الفنية أن تلعب دوراً إيجابياً فى التكيف لهذا التيار الشديد من التأثير . وفى نفس الوقت كيف تستطيع أن تعوض الإنسان عما فقده نتيجة لازدياد الاستجابات الميكانيكية بالنسبة للمؤثرات الخارجية .

الفن الحديث : لقد ذهب الفن الحديث لمذاهب شتى فى مسايرته لموجة التغير السائدة فى هذا المجتمع التكنولوجى ، حتى إننا لم نعد نرى أهمية للموضوع التقليدى ، أو الخضوع لمدرسة من النوع المألوف الذى تعودنا عليه فى القرن التاسع عشر . ولذلك أصبح من اليسير أن نشاهد فى المتاحف عديداً من المبتكرات التعبيرية الحديثة ، التى خاض فيها الفنانون بأسلوب لم يكن يخطر على بال الفنان قبل القرن العشرين . فاستخدموا ضوء الكهرباء فى إحداث صور ملونة دائمة الحركة ، كما استخدموا خامات عديدة للتعبير لم تكن معروفة من قبل . يدخل المتفرج إلى المعارض أو المتاحف الفنية الحديثة فيشاهد على سبيل المثال نموذجاً لصاج السيارة وقد ضغط كما لو كان فى حادثة ، وتحول إلى نحت

تعبيرى ذى معنى مختلف كل الاختلاف عن النحت التقليدى المصنوع من الطين أو الجص أو المصبوب فى قوالب . إن الصورة قد تخلصت من بروازها ، وأصبحت مجموعة من الأشكال الهندسية ذات الخطوط الرأسية والأفقية المتقاطعة ، التى لاتتفق مع ما كان سائداً فى القرن التاسع عشر ، فكل شيء وقع تحت يد الفنان من خامة أو نفاية ، مصنوعة أو طبيعية ، خضعت لتشكياه الابتكارى ، وصاغ من خلالها أفكاره ، وانفعالاته ، لايعرف المدلك حدوداً ، حتى إن طبيعة الفن التشكيلى فى القرن العشرين أصبحت فى مجموعها تختلف عن طبيعة الفن فيما قبل هذا القرن ، ذلك لأن الفنان الذى يعيش فى هذا القرن يتمثل كل التطورات التكنولوچية التى أثرت فى تطوير الحياة ، وإعطائها الطابع الجمالى .

المتعة الجمالية: والمتعة الجمالية التى تساير القرن العشرين بتكنولوچيته، وتقدمه ، وتغيره المستمر ، أصبحت تغاير كل المغايرة المتعة التى نلاحظها فى البيئات التى لم تأخذ بعد بأسباب هذا التطور ، أو التى مازالت تعيش فى حالة بدائية أو شعبية ساذجة . ولذلك قد نجد تناقضاً فى الاستجابة حينما يرى الشخص الذى يعيش فى هذه البيئات المتخلفة أعمالا تنتمى إلى بعض البلاد التى نمت تكنولوجياً نمواً ملحوظا . فالشخص الذى يعيش فى بيئة ساذجة ، تعود أن يأخذ وقتا طويلاً فى تكوين متعته ، والعيش من خلالها ، حيث إن المغنى الذى كان يطرب الجالسين ، كان يكفيه مقطع أو مقطعيان ينشدهما طوال الليل منوعا فى نبراته ، وفى حدة صوته . ويطرب الجالسون نتيجة الاستماع . وكان ذلك هو نوع

المتعة التى يعشقها الشخص الذى يعيش فى بيئة محدودة غير متطورة تكنولوجيًّا ، كما أن وسائل المتعة التشكيلية كانت تسير فى نفس الاتجاهات خاضعة لإمكانيات البيئة المحدودة : كاستخدام الحصير والكليم ، والزخارف الشعبية ، والأزهار المنقوشة على الفساتين والمفارش والستائر ، حتى الصور التى يقتنيها الشخص هى تلك التى تتجه اتجاهات شعبية مثل : أبو زيد الهلالى ، أو عنترة ، أو أبو الفوارس ، التى تمثل بطولة مصورة بصيغة تغذى هذه السذاجة فى المتعة .

تكيف الفن : لكن الإنسان فى القرن العشرين الذى خاض الابتكارات التكنولوچية ، وأصبح يعيش فى جو مشحون بتلك الابتكارات ، لايمكن أن يجد من الوقت ، ولا من المفاهيم ، ما يجعله يستجيب بالأسلوب أو الطريقة التى خاضها الرجل الشعبى فى البيئات الساذجة ، ولذلك أصبح الفن الذى يتطلبه ، يحتاج إلى نظرة خاطفة ، ليأخذ منه متعة سريعة . ولاعجب إذا رأينا أن الأثاث الذى يوضع فى المنازل ، أصبحت تشكله المصانع بأسلوب هندسى مبسط ، وهو نفس التبسيط الذى نجده فى السجادة ، ونشاهده فى الصورة ، حتى إن الصورة الفنية من الممكن أن تستعمل لغطاء الكرسى أو الكنبة ، أى نفس التصميم الزخرفى البسيط بالألوان الناصعة ، أصبح هو التعبير المبتكر داخل إطار الصورة . وعلى هذا الأساس فإن حياة الإنسان الذى يعيش فى عصر تكنولوچى تتلاءم إلى حد كبير مع نوع الفن الذى يحتاجه ، وهو بالتالى يترك جانبا تلك الصور والتماثيل ذات الأشكال والمعانى التى كان يعشقها رواد القصور فى العصور الماضية ، الذين كان لديهم

من الوقت ، ومن سبل الرخاء ، ما يمكنهم من أن يضفوا على مجالات بيئتهم التى يعيشون فيها ، الزخارف والتفاصيل ، والبهجة التى تتفق مع الفراغ الزائد ، والوقت غير المستثمر ، الذى عرفته تلك الحياة .

وضع التربية الفنية : والسؤال الذى يتبادر إلى الذهن هنا ، هو وضع التربة الفنية فى الإطار التعليمى بالنسبة لهذا العصر الذى جاء بكل هذه التغيرات والتطورات التى شكلت حياة الإنسان الحديث ، وأعطتها هذا المظهر . إن هذا السؤال كان محوراً لمؤتمرين دوليين ، أحدهما عقد فى عام ١٩٦٩ فى مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية ، والثانى عقد عام ١٩٧٠ فى مدينة كوفنترى بإنجلترا ، بمناسبة العام الدولى للتربية الذى تحتفل به اليونسكو . وفى كلا المؤتمرين أحس الأعضاء بأن هناك حاجة ملحة إلى تطور فى الفكر التربوى فى مجال التربية الفنية ، ليساير هذا الاتجاه المتطور الذى أوجدته هذه الحياة الحديثة . فأصبح من الأمور التى يكاد يتفق عليها ، ما يمكن أن نلخصه فى الاتجاهات الآتية التى تمثل بعض التكيف الذى يجب أن يحدث للتربية الفنية للتمشى مع هذا التيار المتطور فى روحه ، ولتعوض الإنسان عما فقده كنتيجة لحتمية التطور الذى من طبيعته أن يؤكد جوانب على حساب أضعاف أو حذف جوانب أخرى كانت سائدة ، ونجمل هذه الاتجاهات فيما يلى :

أولا – الخامات : لا يمكن فى الوقت الحاضر أن ندعى بأن هناك خامات أساسية أو غير أساسية ، يمكن أن نقول إنها ذات قيمة رئيسية أو لا قيمة لها ، بالنسبة للتعبير الفنى فى مراحل التعليم العام ، بل

الأفضل أن نقول إن أية خامة طبيعية أو مصنعة ، يمكن أن تخضع وفقاً للأسلوب التجريبي للعمليات التعليمية التي تدار في المدارس ، وهذا الخضوع لايعني أن هناك أسلوباً محدداً لعملية التشكيل ، فهذا التشكيل سيستمد طابعه من وحي الخامة ذاتها ، وطبيعة شخصية المتعلم الذي سيفرغ انفعالاته في تلك الخامة بالطريقة التي تتفق مع أحاسيسه ، وفكره ، في أثناء التعبير .

ثانياً — الموضوع : ولم يعد هناك موضوع مثالي يمكن الادعاء بأنه الأفضل ، إذ أن الموضوع بالنسبة لعصرنا المتغير الذي يمثل قلق الإنسان وعدم استقراره ، أصبح هو في ذاته شيئاً غير مستقر . ولذلك حينما يكون الموضوع في سياق هلوسة شخصية ، أو في صورة مشكلة اجتماعية ، فالعبرة في أية حالة في مقدرة الشخص المعبر على تحويل هذا الموضوع إلى مادة تعبيرية ، تنقل إلى الغير الخبرة التي عاشها وأوصلها إلى مستوى مقبول من التعبير .

ثالثاً — الأسلوب : وقد كان أسلوب تشكيل الصورة أو التمثال أو العمل الفني أياً كان نوعه هو مضاهاة الطبيعة ، واستخراج صورة مطابقة لما تبدو عليه الأشياء في الحياة ، ولكن في الوقت الحاضر أصبح ذلك الأسلوب لايتغير بهذا المظهر ، وإنما يأخذ شكله من طبيعته التجريبية ، وقد تتداخل الأشكال أحيانا ، وقد يغطي البعض وهي في وقت تبدو مجسمة ، وآخر تبدو مسطحة ، هندسية في مظهرها أو غير هندسية ، كثيرة التفاصيل أو تهتم بالكليات ، عنيفة في خطوطها أو مبسطة ، وهذا يدل على أن الأسلوب أصبح بلا شكل ثابت ، فهو في الوقت

الحاضر يحتمل أى مظهر شأنه فى ذلك شأن الاختراع الذى يأتى بقيم مغايرة لما سبق أن تعودناه من اختراعات سابقة .

رابعاً — الصنعة : أما الصنعة وهى وسيلة الإخراج وتكنيكيته ، فلم تعد شيئاً محفوظاً ، بل هى شىء تجريبى يستمد مظهره وقوته من طبيعة التعبير ذاته ، فالفنان المصور الذى ينمنم فى تفاصيل خطوطه ، ويدقق ، لايمثل خبرة أكبر من ذلك الفنان الآخر الذى يقوم بالتعبير على أساس بطش مباشرة يستخدم فيها أنواعاً متعددة من السكاكين ، أو يستخدم أنابيب الألوان بطريقة مباشرة ليسكب ما بها على اللوحة . فأصبحت الصنعة غير ثابتة بل وتعتبر مسألة نسبية ، الحكم عليها لايتم باعتبارها نهاية مطلقة فى حد ذاتها ، بل إن الصنعة بالنسبة للنهج الحديث تستمد قيمتها من قدرتها على التكيف مع طابع التعبير ، وطراز الفنان ذاته .

خامساً — الأدوات المستخدمة : كما أنه لم تعد هناك أدوات تقليدية محببة فى حد ذاتها ، فالتصوير بالمعنى التقليدى يعتمد على استخدام الفرشاة ، لكن التصوير الحديث قد لايستخدم فيه الفرشاة مطلقاً ، والفنان فكر فى كل ما حوله وأخضعه كأدوات لتعبيره : فكيزان الدوكو استخدمت لهذا الغرض ، كما استخدمت السكاكين والأمشاط الحديدية. والتربية الفنية ليست تعبيراً فحسب ، ولذلك فإن خلق النماذج المجسمة يحتاج إلى الآلات الحديثة من مثقاب ، ومنشار ، ومبرد ، ومكبس ، وأدوات مختلفة تدار بالكهرباء لتأدية وظائف أرقى من الاعتماد على جهد الانسان الضئيل ، واستخدام يديه . ولذلك آن الأوان لتزود ورش

التربية الفنية بالآلات والعدد الحديثة لتساير ركب التطور التكنولوچى .

سادسا ــ مجال التذوق الفنى والجمالى : ومن ناحية التذوق ، فمن البديهى أن هناك واجباً ملحاً أمام ممارسات التربية الفنية فى التعليم وهو تقديم الأشكال الحديثة وليدة التطور التكنولوچى إلى التلميذ لتذوقها ، فعالم الصناعة يزخر اليوم بأشكال للسلع المصنوعة ذات طبيعة جديدة ، فهى فى مجموعها هندسية ، وتتسم بالبساطة ، وبالتصميم المرتبط بتأدية الوظيفة ، كما يدخل فيها إدراك للنسب والمسطحات فى توليف الخامات المختلفة الطبيعية والمطبوخة ، ومن الغريب أن هذه الأشكال برغم انتشارها فى الأسواق ، ودخولها كل منزل ، وفى كل مكتب ، أو ساحة عمل ، إلا أننا قل أن نجد مدرساً للتربية الفنية يعرض لأشكالها وتصميماتها ، ويعود التلاميذ المفاضلة بين بعضها والبعض الآخر . وهذه السلع لا تأخذ منه جهداً كبيراً لو أدرك أهمية الصلة بينها وبين الفن ، فلمبة المكتب ، والقلم الأبنوس ، والمكواة الكهربائية ومفتاح الكهرباء ، وأكرة الباب ، وشكل النجفة الحديثة ، وجهاز التليفون ، والراديو ، والتليفزيون ، والسيارة ، والطيارة ، إلى غير ذلك مما لا يمكن حصره ، شكلته يد الفنان المصمم الذى استطاع أن يربط بين الفكر الفنى والتطور التكنولوچى الحديث .

لقد آن الأوان لأن تأخذ التربية الفنية سبيلها إلى التطور لتواجه سبل التغير الحادث فى البيئة نتيجة للاتجاهات التكنولوچية ، وللاختراعات والابتكارات المتعددة التى تملأ الأسواق ، وتحيط بالإنسان فى كل مكان ، لقد أصبحنا نحتاج إلى تربية فنية داخل المدرسة تساير التطور خارجها ،

تربية فنية تحكمها الوسائل العلمية ، والنماذج الحديثة التى تيسر فهم مضمون الحياة التكنولوچية وتتذوق أشكالها ومنتجاتها .

إن عصرنا لم يعد يشايع تلك الاتجاهات الرومانتيكية المغالى فيها، بل إنه عصر يبحث عن الحقيقة ويستغلها لصالح الإنسان أو ضده. وإذا كان هذا العصر يؤكد فى طياته الاستجابات الآلية للإنسان ، ويخلق فراغاً قاتلا بالنسبة لبعض طبقات من الشعب التى لاتستطيع أن تستثمر وقتها ، فلعل التربية الفنية تستطيع أن تعوض هذا النقص بملء الثغرة بتكوين ميول روحية نحو مزاولة الفن والاستمتاع به ، وتطبيق آثاره فى الحياة ، للارتقاء والمتعة بها على أسس حديثة تساير العصر .

الفصل السادس والعشرون

المؤتمر الدولى التاسع عشر فى التربية الفنية ١٩٦٩

مقدمة : يتضمن هذا الفصل تقريراً عن المؤتمر الدولى التاسع عشر ، الذى عقدته الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن (INSEA) فى سنتلر هيلتون بمدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية ، فى الفترة من ٦ إلى ١٣ أغسطس سنة ١٩٦٩ . إن اهتمام الكاتب بهذا المؤتمر لايرجع إلى المؤتمر نفسه ، بل إلى الفكرة الأساسية التى نبعت منها الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن ، حيث انعقدت الحلقة الدراسية الدولية فى التربية الفنية فى بريستول بإنجلترا عام ١٩٥١ ، فى فترة دراسية لمدة ثلاثة أسابيع . وفى نهاية هذه المدة قام الأعضاء باقتراح أن يكون للتربية الفنية جمعية دولية تناقش مشكلات التربية الفنية . وتصدر توصياتها على المستوى الدولى أسوة بالموسيقى والمسرح فى هذا الوقت . وقد تحقق الاقتراح ، واعتبر جميع المشتركين فى هذه الحلقة أعضاء مؤسسين فى الجمعية الجديدة التى ولدت تحت اسم « الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن : International Society for Education Through Art واستخدمت (INSEA) مصطلحاً دولياً للاشارة لها . وعقدت الجمعية مؤتمرات مختلفة كان للكاتب حظ حضور اثنين منها ، أحدهما فى لاهاى عام ١٩٥٧ ، وكان محور الدراسة فيه « الفن فى دور

المراهقة »[١] ، ثم مؤتمر منتريال الدولى ، وقد كان يدور البحث فيه حول « الفن والسلام العالمى » . وأما هذا المؤتمر الذى عقد فى نيويورك ، فتدور فكرته حول « الفن من خلال التربية فى مجتمع تكنولوجى متغير » ، كما يبحث عن دور النواحى الإنسانية فى هذا المجتمع .

تنظيم المؤتمر : وكان نظام المؤتمر أن يجتمع الأعضاء فى اجتماعات عامة ، تتلوها اجتماعات فرعية ، حيث تبحث موضوعات تكنيكية يدور فيها الحديث فى نفس الوقت ، ويقتصر إعدادها على مجموعات صغيرة يقررها اختيار الأعضاء المشتركين .

حديث ممثل جمهورية مصر العربية فى المؤتمر : وقد أسهم الكاتب فى هذا المؤتمر بحديث عن الأساسيات فى إعداد مدرسى التربية الفنية (The Essentials in the Training of Art Teachers) ويتضمن الحديث خلاصة المبادئ أو القيم الأساسية فى إعداد مدرسى التربية الفنية . وقد نقل الكاتب للحاضرين تجربة خطة الدراسة فى إعداد معلم التربية الفنية فى (ج . م . ع) ، حيث عاصرها فترة لاتقل عن عشرين عاما ، صادف فيها كثيراً من أوجه التغير والتحول. كما تضمن الحديث نبذة عن تكوين معلم المعلم ، وهى وظيفة تتطلب خصائص هامة فى شاغلها ، كى تؤهله للنجاح فى إعداد معلم التربية

---

(١) ارجع إلى التقرير المنشور عن هذا المؤتمر تحت اسم « تقرير عن المؤتمر الثانى للجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن « لاهاى من ١٩ أغسطس إلى ٢٣ منه عام ١٩٥٧ » وعن المؤتمرات الأخرى . انظر الباب الخامس من كتاب الثقافة الفنية والتربية . دار المعارف بمصر ١٩٦٥ .

الفنية للمستقبل . وتضمن الحديث تصوير خطة الدراسة بالمعهد العالى للتربية الفنية التى تنتهى بالبكالوريوس فى الفنون والتربية . بيّن المحاضر الأساس الذى تقوم عليه دراسة الفن والعلوم التربوية والإنسانية بالمعهد، كيف يبدأ الدارس بنظام هرمى ، قاعدته دراسة سبعة فنون فى الأولى والثانية، وينتهى بالتركيز على ثلاثة فى الثالثة والرابعة ، فى حين أن العلوم التربوية والإنسانية تبدأ بمقدمات فى الأولى والثانية ، وتنتهى بقاعدة هرم مقلوبة للتركيز على الإعداد المهنى التربوى .

وقد عرضت شرائح زجاجية بالفانوس السحرى ، تبين نماذج مختارة من أعمال فنون الأطفال المصريين ، ونتائج من أعمال تلاميذ ويصا واصف فى السجاد ، وكذلك إنتاج طلبة بكالوريوس المعهد فى الامتحانات النهائية فى مادة التصميم ، وكان الاستدلال من الشرائح الزجاجية حول إيضاح القيم الآتية :

١ ـ أن فن الأطفال فى مصر له جذوره فى البيئة ، وفى التقاليد المصرية العريضة ، ولذلك فهو يحمل سمات محلية ، بجانب ما يحمله من قيم عامة يشترك فيها مع فنون الأطفال فى البلاد الأخرى .

٢ ـ أنه من الممكن أن تتبلور نزعات هذا الفن بعيداً عن التأثيرات الأكاديمية ، أو التأثيرات المفتعلة للفن الحديث ، لتكون فن معلم الفن الذى يجمع بين التلقائية والقوة المباشرة ، مع المحافظة على الأساليب الفطرية عند الأطفال .

٣ ـ أن المعلمين الذين يعدون معلمى الفن ، يحتاجون إلى إعداد خاص فى كل جوانب الخبرة البشرية ، يختلفون فى مقوماتها عما هو

مطاوب بالنسبة للأستاذ الذى يعد الفنان .

٤ – أن الإعداد التربوى لمدرسى الفن ، يحتاج إلى مناخ خاص يتسم بالطابع التربوى المبكر . حيث يمكن أن يكتسب المعلم الناشئ كل المقدمات الضرورية لتكوينه كمعلم ، كما يستطيع بدوره أن يكون ميالاً نحو مهنة التدريس ، ويتطلب هذا الميل وقتاً غير قليل لاكتسابه .

٥ – أن إعداد معلم الفن يحتاج إلى ثقافة عريضة ، وفهم إنسانى للبشر الذين يعلمهم ، بجانب نموه فى عديد من جوانب الفن وقدرته على التعبير فيها .

وبرغم تقدير الحاضرين لما عرض وترجم ترجمة فورية إلى الألمانية والفرنسية ، فقد استثيرت مناقشات حية على الصعيد الدولى ، يمكن تلخيص ما يتعلق بالأسئلة وإجابة الكاتب فيما يلى :

١ – اعتبار بلدكم له تاريخ طويل ، ألا تتشكل برامج التربية الفنية لتستفيد من هذا التراث العريق ؟

وقد أجيب عن ذلك بأن مناهج التربية الفنية فى التعليم العام ، وبخاصة فى المرحلة الثانوية ، تتضمن جانب التذوق الفنى ، حيث يتعرف التلميذ على نماذج من تراث بلاده . وفى المعهد العالى للتربية الفنية ، يعسكر الطلاب بجوار الآثار القديمة ، حيث يتناولونها بالبحث والتأمل والتقدير ، فيكسبون منها قيما كثيرة .

وجه خبير فرنسى السؤال الآتى :

٢ – لماذا تصر على عزل مدرس الفن فى إعداده ، عن إعداد الفنان؟ أنا أرى أنه يجب أن يكونا سوياً على الأقل فى البداية ، حتى لا يشعر أحدهما

بالنقص بالنسبة للآخر ؟

وقد أجيب عن ذلك بأن الفن المطلوب لمعلم الفن يختلف فى سماته وطبيعته الانسانية ، وهدفه عن مجرد تعلم الفن للفن . فهناك فن للتربية ، وللتعليم ونشر الثقافة الفنية بين الجماهير ، وبخاصة بين التلاميذ من سن ٦ ــ ١٨ ، وهذا يحتاج فى الأداء والمعالجة إلى أساليب غير المتبعة فى مدارس الفنون التقليدية ، التى قد تهتم بنتائج الفن كغايات ، فى حين أن العمليات التربوية والابتكارية هى محور التأكيد فى إعداد المعلم .

سأل آخر ، ويبدو أنه من أصل ألمانى :

٣ ــ إن الخطة التى عرضتها فى إعداد المعلم ، لم تشتمل على حصص تخصص للون ، وأنا أرى أهمية ذلك ــ فما تعليقك ؟

وقد أجاب الكاتب بأن اللون موضوع هام ، لكنه يعالج فى دروس مختلفة نظرياً وعملياً ، وليس من المرغوب فيه أن تفرد له حصص خاصة . وما نخشاه عادة هو تحويل اللون إلى قواعد ، كما هو ملاحظ فى تدريس هذا الموضوع بفكرة دائرة الألوان ، وألوان الطيف ، وقواعد التوافقات والتباينات ، والتى تنتهى عادة بنتائج آلية ، والفن لايمكن إنتاجه بقواعد مسبقة .

ثم احتدت المناقشة ، واشترك فيها عدد من الحاضرين من الأساتذة : النمساوى ، والأمريكى ، والألمانى ، والفرنسى ، وأسفرت المناقشة عمايلى :

إن اللون يعتمد على الإدراك الفردى ، وهو مسألة نسبية لأن اللون فى الفراغ المحيط دائم التغير مع تغير الضوء الساقط ، ومع تغير وجهة

نظر الرائى واهتمامه ، ومع نوع المشكل المعبر عنه والمراد استخدام اللون فيه . وبذلك فإن اللون يمثل شيئاً معقداً ليس من الميسور تحويله إلى قواعد جافة ، بقصد تحفيظه للتلاميذ لضمان سلامة الإنتاج ، ويجب أن يكون المدخل له تجريبيًّا ابتكاريًّا .

ثم حدثت تعليقات كثيرة نوه فيها لأهمية الموضوع الذى تعرض إليه الكاتب ، ونادى مقرر الجلسة بالتوصية بأن يفرد فى المؤتمر القادم المزمع عقده بإنجلترا فى كوفنترى – أغسطس عام ١٩٧٠ ، بجلسات متسعة لدراسة إعداد معلم التربية الفنية . وأحس الكاتب بتقدير الحاضرين لمستوى النتائج المعروضة ، من ناحية قيمتها الجمالية والابتكارية ، وبما تحمله من دلالات على عمق الإدراك الفنى ، وقد طلب بعض الحاضرين نسخاً من الشرائح الزجاجية ، وأمكن إرسال نسخة من كتاب تجارب فى التربية الفنية لمن طلبها ، حيث لم يكن ميسوراً إنتاج مثل هذه الشرائح .

أهم الجلسات : وبعض جلسات المؤتمر كان له وقع كبير فى نفوس الحاضرين ، وبخاصة الجلسة العامة التى خصصت لموضوع « رواد الفضاء » والتى شرحت فيها الخطوات العلمية الثقافية التى مكنت أول إنسان من السير على سطح القمر . كان المحاضر ضابطاً فى قاعدة كيب كنيدى ، عاصر كل التجارب وعرضها منذ البداية فى خطوات علمية منظمة ، حتى الفترة التى سار فيها الإنسان على سطح القمر ، كما عرض فيلما بالألوان يمثل المشى على القمر بالتفصيل وبكل دقة كما كان من دواعى الصدف أن جاء رواد الفضاء الثلاثة ، ورآهم الكاتب فى شوارع

مدينة نيويورك يسيرون فى موكب يحتفل بهم الناس ، مما يؤكد أن الجو كله كان مهيئاً لهذا الموضوع .

لم يكن هذا الموضوع متصلا اتصالا وثيقاً بالمؤتمر . ولكنه أعطى صورة عامة عن الاهتمامات السائدة فى المجتمع الأمريكى الحديث المتطور . والموضوع يبين التعاون العلمى الذى أدى إلى تقدم كبير فى النواحى التكنولوجية ، كان لها تأثيرها فى تحقيق الهدف ، وهو السير على سطح القمر وتكشف تربته . وقد كانت هناك لمحات عن كيفية صعود الأرض بالنسبة لرواد القمر ، مثلما تشرق الشمس على أرضنا . وكان من ضمن الحقائق الملفتة للنظر أيضاً ، كيف أن وزن الإنسان على سطح القمر أخف من وزنه على سطح الأرض ، تقريباً بمعدل السدس. وهذه معلومات بسيطة حول الموضوع ، ولكنها تشعر بمدى نسبية العلاقات فى صلة الإنسان بما حوله من بيئة .

التعليم بالموسيقى : وقد كانت هناك حلقات هامة جداً ، كان من بينها حلقة خصصت للبحث فى صلة الموسيقى بالفن التشكيلى .وقد عرضت سيدتان من المشتركات فى المؤتمر إحداهما من فينا ، والأخرى من أمريكا الجنوبية ، عرضتا تأثير الموسيقى الكلاسيكية عامة ، وموسيقى موزار بوجه خاص ، على الأطفال ، ومدى استجابة الأطفال لهذه الموسيقى بتحويل أنغامها إلى مساحات لونية . وأشكال تجريدية كلها رقة وإيقاع

واتبع فى طريقة العرض : أن يستمع التلاميذ أولا إلى القطعة الموسيقية ، أى إلى المثير ثم يقومون بالتصوير فتظهر تدريجيًا انعكاسات

هذا المثير فى الموسم . . وكان من بين ماعرضته السيدة النمساوية ، تحليل مقاطع إيقاعية فى لحن معين ، لترينا النظام المرتبط بين الشكل والنغم المؤثر فى جودة النتائج . وحبك هذا الموضوع كان له تأثير بالنسبة للحاضرين جميعاً الذين استمعوا إليه بحماس وتشجيع .

موقفنا من الفن الحديث: ومن بين الحلقات، حلقة لفتت النظر ، تحدث فيها أحد الأساتذة الألمان عن مدى تأثير الفن الحديث على تفكيرنا فى التربية الفنية وطرق تعليم الفن. وقد حلل المحاضر جميع المدارس الفنية تقريباً، وحاول أن يبين الأسس التى تقوم عليها كل منها ، وأوضح مدى الحيرة التى يقابلها مدرس التربية الفنية الحديث حينما يجد أمامه مدارس متنوعة ، ومداخل مختلفة ، ومنطقاً يختلف فى حالته لكل مدرسة ، حتى أن الحقيقة التى كان كل شخص قد آمن بحتميتها أو لامناص من كونها هى الأساس.. لم تعد لها هذه القدسية فى الوقت الحاضر . حاول المحاضر أن يوضح بدقة خبرة مدرس التربية الفنية الحديث وسط هذه النزعات المتعددة، والتى تجعل من الحقيقة الفنية شيئاً غير مستقر بالنسبة لكثير من مدرسى الفن فى المجتمع المعاصر .

كان عرض الموضوع من وثيقة مكتوبة ، يحتاج لفترة تأملية لاستيعابه . وبعد انتهاء المحاضر ، دار بين الكاتب وبين بعض الأساتذة الحاضرين من الأمريكيين ، حوار عن مدى تأثرهم بما سمعوه ، فكان بعضهم يعيب على المتحدث خوضه فى عرض مبادىء عامة ، واعترضوا بأن هذا ليس مجال المؤتمر . واختلف الكاتب مع هذا الرأى ، لأن المتحدث فى رأيه ، لم يعرض المبادىء لذاتها ، ولكنه كان يحلل التحليل

العلمى الذى يقدم به المشكل الذى يعرضه للمؤتمرين ، وبدون هذا التحليل والتعمق، كان من المحتمل أن تظهر الفكرة بصورة سطحية ليس لها سند ،أما بهذا التحليل الذى اعتمد على التفكير ، فقد جعلنا نفكر معه فى مدى المشكل الذى عرضه علينا .

وخلاصة المعضلة المعروضة ، أن مدرس التربية الفنية الحديث أمامه تيارات متعددة لايمكن معها الجزم بأيها يحتمل أن يكون أفضل الطرق التى يتبعها ، وماقد يبدو أساسيا فى بعض الحالات ، لايبدو كذلك فى حالات أخرى .

خليفة لونفلد : كانت هناك أحاديث أخرى ، أحدها للأستاذ الذى خلف لونفلد فى جامعة بنسلفانيا، وهو سيكلوچى معروف ، شرح بعض الدراسات التى يقوم بها ، وكلها أبحاث سيكلوچية تشعرنا بمدى صلة النمو الفكرى بالنضج الفنى . وكل ماعرضه هذا الأستاذ مسح عام لايضاح فكره فى مجالات البحث التى يخوضها ويتبعها منذ سنوات فى نشوء وتطور رسوم الأطفال وارتباطها بالذكاء وإدراك العلاقات .

بحث مؤسسة روكفلر : وكان أيضاً من بين الأبحاث ، مشروع تخطيطى يعينه روكفلر للبحث فى نوع الفنون ، منهجا وخطة ، التى تصلح لصغار الأطفال وتجلب لهم السعادة . واشترك فى هذا البحث « باركن » من جامعة أوهايو ، و « هاوسمان » من جامعة نيويورك ، وغيرهما من المتخصصين المتفرغين للموضوع الذين انتدبهم روكفلر من مدينة نيويورك ، ومن ولايات أخرى مشتركة فى المعنى ، والطريف أنه قد سمعنا أن هذا البحث قد جمع كل ماكتب من مفاهيم عن الفن المتصل بالمرحلة الأولى . وفكرة

البحث تعاونية ، كان يستمع لها أقطاب من جامعات مختلفة ، ويكرسون لها الوقت، ويرصدون لها المال . ويحاولون الوصول إلى الحقيقة . وبالطبع عرض لنا كيف ينظمون اللقاءات ، ويجمعون المراجع حول الموضوع.

وقد دعى الكاتب على حفل الغداء فى الدور الخامس والستين من مبنى « أمبير ستيت » ، وحضر ممثلون للمشروع ، وممثلون من الدول المختلفة ، كان من بينهم اليابانى رئيس المؤتمر ، وممثلة التربية الفنية باليونسكو، وممثلون من : كندا ، وإنجلترا ، وإيطاليا ، وفرنسا ، وألمانيا . والفرصة من النوع النادر ، فمن الدور الخامس والستين يمكن النظر من أعلى على مدينة نيويورك ، وترى مناظر ناطحات السحاب من هذا المكان المرتفع . وبالطبع جرت مناقشات جانبية ، وكان بين الكاتب وبين أحد أعضاء لجنة البحث ، مناقشة : فسأله ، أين كانوا يجربون البحث ؟ فأجاب ، « هناك فكرة للتجربة فى مدرسة طليعية (pilot) ». وواجهت التجربة صعوبات ، بعضها يتعلق بصياغة الحقائق ، والتخطيط الذى يتفق مع التنفيذ الملائم ، واختيار المدرس الذى يستطيع التنفيذ .

لم تكن بعض الأمثلة المختارة من النتائج بالنسبة للكاتب على مستوى مرموق ، إنها نتائج عادية ، بل يمكن القول إنها أقل من العادية . وقد سأل الكاتب أحد أعضاء لجنة المشروع : « ما هى المعايير التى بها تحكمون على أن التجربة تسير بخطى ناجحة » ؟ واستطرد الكاتب « يمكن أن يكون هناك تخطيط جديد ، ولكن إذا أعطى لمعلم غير مدرك، تكون النتائج أقل من مستوى قيمتها الفنية مما نتوقع » . وقد أوضح أحد أعضاء المشروع ، أن اهتمامه بالنتيجة شىء عارض ، وأن تركيزه

على العمليات التعليمية ذاتها : كالنضج الفكرى ، والنمو الجمالى ، والقدرة على تمييز الجميل من القبيح ، يأتى فى المحل الأول . ثم خاطبه الكاتب معلقا : « حتى فى هذا النوع من التمييز الجمالى ، ألا ترى أنك مضطر بالضرورة أن تخوض قضية جدلية حول المعايير ، فقد تكون هذه الصورة بالنسبة لك حسنة ، وفى الوقت نفسه غير حسنة بالنسبة لغيرك » . وهذا الاختلاف لايوجد معياراً ثابتاً . فقد أوضح العضو أن هذه المسألة ليست فى حاجة إلى معايير ، ويكفى أن يصدر الفرد حكما عن اقتناع ، كما ذكر فى عرض الموضوع أنهم ليسوا فى حاجة إلى معيار عام من هذا النوع .

وبعد حديث مع هذا الزميل ، حدثت مناقشة عامة . . كيف يمكن لأى تفكير طليعى رائد أن ينتقل من الولايات المتحدة إلى دول أخرى ، وعرضت بعض الصعوبات فى انتقال الأفكار ، لأنه ليست هناك مجلة مخصصة تنقل الأفكار بصفة دورية عالمية ، والبعض قدم اقتراحات مختلفة ، وظهرت الصعوبات فى تنفيذ مثل هذا التفكير واتساع رقعته على نطاق دولى .

معارض كتب الفن والتربية الفنية وخاماتها : كان المؤتمر يستأجر فندق الهيلتون ، واستغل أروقته لأنشطة مختلفة فى وقت واحد . عقد الناشرون معارض لكتب الفن والتربية الفنية ، وأقام أصحاب الشركات التجارية معارض لعينات من الألوان والخامات ، وخصصت حجرة لعرض الشرائح الزجاجية (slides) للدول المختلفة ، وكانت الوفود تنتقل لرؤيتها . وخصصت أخرى لعرض السينما ، والحقيقة أننا فى مصر نفتقر

إلى مكتبة فى أفلام السينما المتصلة بالتربية الفنية، فقد رأينا أن كل دولة تفاخر بأن لها أفلاماً تسجيلية لمختلف مشكلات التربية الفنية : كيف يتم تعليم الفن ، وكيف ينشط الأطفال ، وهذه صور تنقل لنا فى سهولة صورة الحياة الطبيعية فى البلاد العارضة .

رحلات المؤتمر : وكان من ضمن برنامج المؤتمر ، القيام برحلات ثقافية ، وترفيهية مثل زيارة الفنانين ، والمتاحف ، والمدن الرئيسية . وقد كان للكاتب حظ الاشتراك فى بعض تلك الرحلات ، وأهمها ركوب باخرة عبر الهدسون، واستمرت الرحلة بالنهر حوالى ثلاث ساعات حتى حل الليل وظهرت أضواء المدينة تخرج من اللافتات ، ومن نوافذ العمارات ، واستمرت الباخرة فى عبورها حتى تمثال الحرية . كان لهذه الرحلة أثر كبير فى خلق جو أسرى فى المؤتمر يسر تعرف الوفود بعضها ببعض وتكوين صداقات جديدة ، كما وجهت دعوات العشاء فى بيوت الأعضاء فى نيويورك ، للأعضاء من الأجانب فى عطلة نهاية الأسبوع .

تعدد الاتجاهات : وقد ظهرت اتجاهات تظهر أهمية تأثير الفن الحديث على البلاد المختلفة ، واتضح ذلك فى الأساليب التجديدية للنتائج المعروضة ، وفى الخامات المستخدمة ، وفى طبيعة موضوعات التعبير ، حتى إنه لم يلحظ أى اتجاه محافظ أخذ طريقه فى الظهور . ولم تخل الأمثلة التى عرضتها بعض الدول ، من نزعات ابتكارية خاصة تستند إلى سمات بيئية ، وإلى ما هو متوافر من خامات فى تلك البلاد ، تختلف عن الخامات التقليدية : مثلا استخدمت بلاد معينة الورق فى

عمل الأزياء ، وعرضت خطة ارتدى فيها بعض المؤتمرين نماذج من الأزياء من صنع تلميذات المدرسة الثانوية ، كما عرضت نماذج لنتائج فنية تعبيرية بصرية ، وأخرى مجردة . وظهر اهتمام ممثلى الدول بما يجرى فى الدول الأخرى ، وكان مجال تذوق الإنتاج الفنى المعروض مصاحباً للمحاضرات ، مثاراً للتأمل .

أعضاء المؤتمر : ولقد كان عدد رواد المؤتمر قرابة الألف ، والطريف أن شعوباً كثيرة كانت ممثلة ، وكان كاتب التقرير الممثل الوحيد لجمهورية مصر العربية فى المؤتمر . واشترك فى المؤتمر أيضاً ممثل عن لبنان ، وواحد عن إسرائيل ، إلا أنه لم يظهر أثناء جلسات المؤتمر . وظهر وفد نيجيريا بالزى الوطنى ، واشترك ممثل عن جنوب إفريقيا . وكان الألمان أكثر اهتماما فحضر منهم ثمانون . وكان هناك أيضاً عدد كبير من الفرنسيين ، والكنديين ، وعدد أكبر من الولايات المتحدة الأمريكية ، أما دول الكتلة الشرقية ، فتمثيلهم كان أقل [١] . ومجموع الدول المشتركة تسع ثلاثون دولة .

شخصيات معروفة : وقد كان المؤتمر حافلا ببعض الأساتذة المعروفين ، منهم على سبيل المثال : الدكتور سيرلز ، من جامعة بافلو ،

---

(١) وكانت الدول المشتركة فى المؤتمر كالآتى : الولايات المتحدة الأمريكية ، كندا ، المكسيك ، إنجلترا ، فرنسا ، ألمانيا الغربية ، إيطاليا ، سويسرا ، السويد ، النمسا ، بولندة ، جمهورية مصر العربية ، الجيريا ، اليابان ، الفلبين ، أستراليا ، يوغوسلافيا ، سكوتلانده ، فنلانده ، الهند ، نيجيريا ، نيوزيلانده ، تايلاند ، أرجنتين ، هولنده ، تشيكوسلوفاكيا ، ويلز ، ترينداد ، جمهورية جنوب أفريقيا ، لبنان ، إسرائيل ، بلجيكا ، الصين ، الدنمارك ، جواتيمالا ، كوريا ، بيرو ، أمريكا الجنوبية ، أسبانيا .

وقد سبق التنويه عن بعض آرائه عام ١٩٦٣ ، والدكتور ادوين زيجفلد ، من جامعة كولومبيا ، والدكتورة دورثى هايمان ، ممثلة التربية الفنية باليونسكو والدكتور مانيول باركن ، بجامعة ولاية أوهايو ، ودكتور جيروم هوسمان ، بجامعة نيويورك ، والأساتذة سام بلاك ، من كندا ، وكيشى مورى ، وسابورو كوراتا ، من اليابان ، والآنسة اليانور هيبول ، من إنجلترا ، وكذلك السيدة ليليان أنسليم ، من السويد ، كانت أيضاً فى بريستول عام ١٩٥١ . وقد قابل الكاتب كثيراً من الأعضاء الذين سبق أن استمعوا إليه فى منتريال ، ويبدو أن هذا المؤتمر قد ترك أثراً طيباً فى الكنديين .

حفل السفارة الألمانية : وقد كان هناك حفل آخر فى السفارة الألمانية ، يسر اختلاطاً أكثر بسائر الأعضاء ، وحدث التعارف وتبادل العناوين . ونوقشت فى حلقات عابرة جانبية ، عدة من المشكلات التى ييسرها مثل هذا اللقاء عادة .

حصيلة المؤتمر : وحينما نبحث عن حصيلة هذا المؤتمر ، نجد أن هناك معلومات كثيرة متفرقة ، أى لاتتجمع حول محور معين . ومن ضمن العيوب فى تخطيط المؤتمر ، أنهم وضعوا محوراً فى البداية ، تحدث فيه أكثر من عالم ، ولم نخرج من هذه الأحاديث بالتوصيات اللازمة ، إذ أنه ليس النظام فى المؤتمرات الدولية أن تترك الأحاديث دون بلورة . وقد كانت هناك اعتراضات حول أن ما يقال لابد أن يطبع ويوزع مقدماً على أعضاء المؤتمر قبل حضورهم ، وطبعا هذه المسألة التنظيمية لابد أن تكون على دراية بها حتى تسهل المناقشات . وقد كان تفكير الكاتب أن

تركز المناقشات حول دور الفن والمواد الإنسانية فى العصر التكنولوجى الذى نعيشه ، كان من الممكن أن يؤدى ذلك إلى حصيلة ، هى خلاصة رأى المفكرين الذين جاءوا من دول مختلفة ليتدارسوا بعضهم مع بعض مسائل محددة .

ومن بين ما يعاب على المؤتمر ، تفتيته إلى حلقات مختلفة ، وإعطاء الفرصة للأحاديث دون أن تكون هناك فرص كافية للمناقشة. وربما كانت الحلقة التى ألقى فيها الكاتب بحثه ، هى الوحيدة التى أثيرت فيها كثرة من المناقشات الطريفة حول ما عرض من موضوعات وقضايا . وقد أتيح للكاتب تكوين بعض الصداقات نتيجة حديثه هذا ، خاصة بعد أن رأى الحاضرون أمثلة بالفانوس السحرى المعروضة .

والحقيقة – كما سبق أن حدثت بها الدكتورة آركى ممثلة اليونسكو ، هى أن وجود جمعية دولية (INSEA) عامل مهم من الضرورى أن تكون لها قيمة كالجمعيات الدولية الأخرى ، وأن يكون لها صوت فعّال ، من شأنه أن يرفع قيمة التربية الفنية إقليمياً ، ودولياً ، وكانت هى الأخرى تزكى هذا الرأى . وقد أوضحت لها أيضاً مدى احتياجنا فى مصر والشرق الأوسط ، وأيضاً فى إفريقيا ، إلى أن نقدم حلقة دراسية حول مكانة التعرف على الحرف اليدوية فى التعليم ، وقد رحبت بالفكرة ، ومن الواجب بعث هذه الفكرة إلى الوجود ، ليتوفر لنا نشاط دولى حول هذا الموضوع ، لأننا مازلنا نهتم بالنواحى اليدوية ، وبالتراث ، أكثر من الشعوب التى أثر التقدم التكنولوجى على حياتها تأثيراً كبيراً . وفيما يلى يمكن تلخيص أهم الاتجاهات والتوصيات التى يمكن تصورها كخلاصة موجزة للمؤتمر .

خلاصة الرأى فى المؤتمر

أولا : إننا نعيش فى عصر تكنولوچى يتقدم فيه الإنسان سريعاً حتى استطاع أن يسير على سطح القمر .

ثانيا : لايوجد نمو متعادل بين الجوانب الإنسانية عامة — ومن بينها النمو الوجدانى والانفعالى للإنسان ، وبين النمو التكنولوچى .

ثالثا: هناك صيحة واضحة بضرورة الاهتمام بالنمو الوجدانى من خلال الفنون، ليكتسب الإنسان إنسانية معادلة لنموه التكنولوچى ، فيستطيع بذلك ألا يكون فريسة لتكنولوچيا تستعبد حياته ، وتحطم حضارته .

رابعا : إضعاف الجانب الوجدانى على حساب الاهتمام المادى بالجوانب التكنولوجية وحدها ، قد يؤدى إلى إضعاف الحوافز الأخلاقية فى الإنسان على أساس أن هناك ارتباطات بين الجانبين : الوجدانى ، والأخلاقى .

خامسا : إن الفنون الحديثة تشتمل على مظاهر تساير التطور التكنولوچى ، ويمكن بدراسة مضامينها ، وأساليبها ، ونزعاتها المتطورة ، أن تعطى معيناً للمدرسين برغم الحيرة التى تثيرها من عدم استقرارها ، هذا المعين يحفز على زيادة القوى الابتكارية وتدعيمها .

سادسا : تعتبر الموسيقى من مصادر إدراك القيم التجريدية فى الفن التشكيلى ، ويستطيع التلاميذ تسجيل استجابات فنية تجريدية رفيعة ، إذا ما عودوا الاستماع إلى الموسيقى العالمية وترجمتها بلغة الأشكال والألوان، وخاصة إذا ما زودوا بالإمكانيات الملائمة من : خامات ، وأدوات .

سابعا : إن التربية الفنية المعاصرة أصبحت مجالا من النشاط ، يستمد خيوطه من عديد من الدراسات مثل : علم النفس ، والتحليل النفسى ، وأصول التربية وفلسفتها ، وعلم الأجناس ، والمجتمع ، والسياسة ، والأخلاق ، وتاريخ الفن وممارسته ، والخصائص الذاتية لبعض العلوم الطبيعية . ومن الخير فى أية خطة لدراسة التربية الفنية وإعداد معلمها ، الاستفادة بسائر الخبرات المستمدة من هذه الجوانب ، حتى يمكن الوصول إلى تكوين مواطن له نظرة شاملة متكاملة .

ثامنا : أصبح من الميسور أمام معلم التربية الفنية الحديث ، عديد من الوسائل المعينة المصورة والموضحة ، والتى تساعد على التجريب وزيادة الابتكار ، ويمكن الاستعانة بها لدعم الحصيلة الابتكارية وزيادة فاعليتها ، منها : الأفلام الفنية ، وأفلام الشرائح الملونة ، والكتب المصورة بالألوان ، والعدسات ، وابتكار خامات جديدة .

تاسعا : ومازال البحث والتجريب العلمى ، والمسح الميدانى ، لممارسات التربية الفنية ونتائجها التربوية ، محتاجاً إلى زيادة الاهتمام على الصعيد الدولى . وخاصة فى الدول النامية وفى غيرها من الدول التى لايظهر فيها تفريق بين إعداد الفنان التشكيلى ، وإعداد معلم التربية الفنية .

عاشراً : يحتاج التجريب إلى مدرسة عامة رائدة طليعية ، تلحق بالعمل التجريبى ، وتزود بالإمكانيات التى تيسر عملية التجريب ، وترصد نتائجها التى تؤثر على برامج التربية الفنية فى القطاعات المماثلة .

حادى عشر : لم يعد مفهوم التربية الفنية المعاصر ، يقتصر على

مجال التعليم العام وحده ، بل تعدى هذا المجال إلى مجالات أخرى مثل : رعاية الشباب ، وضعاف البصر . والمكفوفين ، وغير الأسوياء ، والأحداث ، وتعليم الكبار ، ورعاية الموهوبين . كما ظهر دور التربية الفنية كوسائل تشخيصية وتوجيهية للعلاج النفسى ، وترفيهية لعلاج الناقهين ، ومن الخير لو وسّعت الدراسات ودعمت لتغطى هذه الحاجات الجديدة .

ثانى عشر : إن التطور التكنولوچى فى العصر الحديث ، يقتضى أن نتخيل معه صورة جديدة عن الإنسان الذى يعيش فى القرن العشرين ، وعن التربية التى ينالها ، كما تحتاج حقوق الإنسان إلى تفسيرات ومفاهيم تؤكد الجوانب الإنسانية . وتعطى للفنون مكانتها فى التربية الإنسانية ، ولليونسكو دوره الطليعى فى هذا المضمار .

ثالث عشر : يستطيع الفن والتربية الفنية الإسهام فى السلام العالمى من خلال تربية الناشئين على عدم التعصب ، وإلى غرس القيم الإنسانية الرفيعة عن طريق الفن ، فالأطفال يستطيعون التعبير عن العالم الذى يعيشون فيه فى صورة ، ويستطيعون التعبير عن قيم الشرق والغرب بلا تعارض . وكلما اتسعت رقعة الثقافة من خلال التربية الفنية ، زادت الإنسان تمسكاً بالقيم ، وأكسبته قدرة على التفاهم .

رابع عشر : لاشك أن من بين الحواجز التى توجد الفواصل بين الأمم ، وجود لغات مختلفة ومفاهيم متنوعة ، حتى بين الذين ينطقون لغة واحدة ، ويتميز الفن التشكيلى بعموميته وعالميته ، فلا يعرف قيود الزمان ولا المكان ، ومن هنا يظهر دوره فى إمكانية تقريب الفواصل بين الأفراد ، وبين الشعوب .

خامس عشر : من بين ما تستطيع التربية الفنية الإسهام به فى هذا العالم التكنولوجى المتغير هى أن تقلل من الفواصل بين القيم الإنسانية للفنون ، وبين الإنسان نفسه . فعملية الاتصال من خلال الفن ، يمكن أن تحققها المتاحف ، ودور العرض ، والمدارس ، فتسهم فى ربط الإنسان بالقيم الرفيعة التى تركها الأجداد ، كما تمكن الشعب من اكتساب النضج العقلى .

سادس عشر : إن التربية فى كل المستويات يجب أن تعطى الإنسان الفرصة لحرية الابتكار والتعبير ، والتذوق . يجب أن ينال الشخص غير المتخصص نصيبه من الإدراك الجمالى ، وإذا فشل فى ذلك ، فإن مسئولية هذا الفشل تقع على عاتق مدرس التربية الفنية ، الذى يجب أن يكيف نفسه ليوائم بين الجوانب الإنسانية لمادته ، والتطور التكنولوجى الحادث فى العالم .

سابع عشر : إن التقدم التكنولوجى يساعد على ربط الفن بالحياة . فالفن من خلال لغة الشكل ، يسهم فى هذا التقدم ، والكنوز الفنية تستطيع أن تلهم الناشئين ليجعلوا من العالم مكانا أفضل لحياتهم .

ثامن عشر : إذا كان الفن جزءاً من برنامج التعليم والتدريس ، فمن الضرورى تقرير المحتوى الذى يتعلمه التلاميذ . ليستطيعوا إدراك العلاقات المختلفة . يجب إدراك لغة الفن التشكيلى وفهم الصلة بين الشكل والمضمون ، هذه الصلة تنوعت فى العصر الحديث واختلفت ، فالمضمون مع الفن التجريدى أصبح عملية اتصال سيكلوچية لاتشير إلى مضمون موضوعى ، بينما فى المذاهب الأخرى تظل الإشارة إلى المضمون الموضوعى

واضحة . ومهما كان الاختلاف . فالتلميذ يجب أن يدرك الصلة بين الشكل والمعنى . ويكتسب من الوسائل التكنولوچية التى ابتدعها الفن الحديث بمدارسه المختلفة . ما يمكنه من إكساب أشكاله المعنى الفنى المقصود .

تاسع عشر : ما زال التساؤل قائماً فيما إذا كان تعليم الفن يؤدى عن طريق الملاحظة . أم من خلال العمليات الابتكارية؟ هل هو استجابة لمثيرات خارجية ، أم هو محاولة لإحداث تغيير إبداعى فى تلك المثيرات ، سواء نبعت من الخارج أو الداخل ؟ إن تدريس الفن يجب أن يتمشى مع حركة التغير . يجب أن يكتسب خصائص جديدة واعية . توقظ الإنسان ليدرك ما حوله من قيم إبداعية جديدة ، ويسايرها فى حياته .

عشرون : إن القدرة على التجريد هى لغة التعميم التى يكسبها الفن للأفراد . وهناك أشخاص لم يكتسبوا هذه القدرة ، ينظرون إلى الأشياء ولايرون شيئاً . يمكن أن تزداد حياة الناس ثراء من خلال ما يستطيعون رؤيته .

الفصل السابع والعشرون

حلقة سيراكيوز الدولية فى التربية الفنية ١٩٦٩

مقدمة : اشترك فى هذه الحلقة الدولية ستة من المتحدثين ، ثلاثة من خارج الولايات المتحدة كان الكاتب أحدهم ، والآخران أحدهما سيدة إنجليزية ، اليانور هيبول ، رئيسة الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن حاليا ، والثانى يابانى ، سابيرو كوراتا ، كان رئيساً لهذه الجمعية حتى هذا التاريخ .

استغرقت الحلقة الدراسية يومين فقط من ١٤–١٦ أغسطس سنة ١٩٦٩ ، ألقيت ثلاث محاضرات رئيسية كل يوم ، تولى كل واحدة منها أحد السادة المشتركين ، وأعقب كلا منها مناقشات .

محاضرة لارى پيكى : وكانت أول محاضرة للأستاذ لارى پيكى ، الأستاذ المساعد بجامعة سيراكيوز ، عنوانها : « مفاهيم الفراغ لأطفال ما قبل المدرسة » . وقد أظهر فيها بعض الاستعدادات الفنية عند الأطفال ، وأوضح بعض الحقائق فى كيفية تقسيم الأطفال للفراغ .

حينما سأل الكاتب عن المقصود بالفراغ فى نظره ، أجاب أنه الحيز الذى نستطيع أن نضع شيئاً فيه ، هذا الحيز الذى يمكن تحويله إلى أشكال ، أو تقسيمه ، أو إحداث أى تغيير فيه ، بمعنى آخر : الفراغ (vacum) ، هو المحتوى الذى نصب فيه انفعالاتنا ووجداننا ، أو أى تقسيم من نوع

معين . وبالطبع إن الفراغ بهذه الصورة ، لم يقصد به المسافة (distance) أو المنظور (prespective) أو الأشكال التى تترك حول الوحدات الرئيسية . فالفراغ فى نظره ، هو مساحة الورقة أى الحيز الذى نقوم بالعمل عليه . هو بمعنى آخر ، كيان الصورة أو العمل الفنى ، أو التكوين ، هوكل شىء . وأظهر المحاضر أيضاً مداخل مختلفة حول هذا الموضوع .

محاضرة أندروز : ثم جاء دور الدكتور ميكل أندروز ، أستاذ التربية والفنون بجامعة سيراكيوز ، ليلقى حديثه فى الظهر [١] ، وكان عنوان محاضرته : « خبرات أطفال ما قبل المدرسة ». وعرض الدكتور أندورز عرضا مستفيضا لفكرته عن النواحى الابتكارية عند الأطفال قبل المدرسة ، وأعطى أمثلة متعددة لأطفال أمريكيين . وقد سئل المحاضر أسئلة كثيرة عقب محاضرته ، أبانت إجاباته عن عقيدته فى بعض المسائل التى نهتم بها ، والتى للكاتب رأى خاص فيها . سئل عن مدى أهمية تقويم (evaluation) نتائج الأطفال — هذا الموضوع يقوم بعضنا بدراسته وتدريسه فى مصر . وكان الكاتب يرى أن المدرس إذا أغفل عملية التقويم ، لايستطيع أن يعرف إلى أى مدى حقق أهدافه ، ولايمكنه أن يتأكد من حدوث النمو للمتعلم ، فعملية التقويم ضرورة لابد منها لسلامة العملية التعليمية وسلامة نتائجها .

---

(١) لأن التنظيم كان عبارة عن محاضرة الساعة العاشرة ، وأخرى الساعة الثانية ، وثالثة الساعة السابعة .

سؤال حول التقويم : ووجهت إحدى المشتركات فى الحلقة هذا السؤال ، سألت الدكتور أندروز بعد الانتهاء من موضوعه : ما موقفك من عملية التقويم ؟ فكان رأيه مخالفا لذلك كل الاختلاف ، إذ ذكر أن عملية التقويم ليس لها قيمة ، لأننا نأخذ كل فرد على أساس أن له شخصية وله كيانه ، ومن العسير أن نجد ما يعمل خارجيا لقياس هذه الشخصية ، فلماذا نقيسها ، ولماذا نضع هذه المقاييس الخارجية ؟ فهو يعتقد أن عملية التقويم لايجب أن تتم ، طالما أن عملية النمو الذاتية حادثة ، ومتوافرة ، ومستمرة .

وقد حاول الكاتب مناقشته فى أن وضعه لهذا الإطار بالنسبة للتقويم ، هو مظهر آخر لهذه العملية ، لأن المسألة تتعلق إلى حد ما بكيفية تفسيرنا لها ، وإذا كانت هناك عمليات تقويم خارجية يضعها المعلم ، أو تضعها الدولة ، أو تضعها المناهج ، أو نظم الامتحانات ، فلعل الذى يناشده الدكتور أندروز ، هو أن تكون المعايير ذاتية بدلا من تلك العوامل الخارجية ، أى أنها لايجب أن توضع لصالح المعلم ، أو لما تسعى وراءه الدولة ، بقدر ما يجب أن يضعها الفرد بالنسبة لنفسه ، ليرى اطراد نموه الذاتى ويتابع تحقيقه .

معان حول التقويم : ومع ذلك ، ناقشه الكاتب متسائلا : إننا حينما نغفل النتائج ونهتم بالعمليات التعليمية وحدها ، ليس معنى ذلك أن أية نتائج سنقبلها ، فالواجب أن نميز بين النتيجة الحسنة والأقل حسنا ، أو الرديئة ، وحينما نقر هذا التمييز نجده يمثل فى ذاته عملية تقويم . ولا يجب أن ننظر إلى نتيجة واحدة من نتائج التلاميذ ونحكم من خلالها

على شخصيته ، أو على مقدار ما حققه من إجادة . وكان من رأى الكاتب أن سجلاً أو ملفاً مسلسلاً حافلا بإنتاج التلميذ، يبين الخطوات التى مر بها — يعتبر أفضل دليل للاسترشاد به على مدى نضج المتعلم وتطوره . وفى هذه الحالة لايكون التقويم عملية خارجية ، ولكنها استعراض نقدى من خلال نمو التلميذ ذاته . بمعنى آخر ، حين نقارن بين تلميذ وتلميذ ، أو بين مدرسة وأخرى ، أو بين فكرة فنية وغيرها ، إننا نتوقع أن يأتى لنا الطفل وله طابعه الخاص ومميزاته الذاتية ، خلقها الله على هذا النحو ، وكل ما نفعله أن نتيح له الفرصة ، والبيئة المناسبة ، التى تمكنه من أن يمارس تعبيره ممارسة صادقة ، يضع فيها كل انفعالاته وأفكاره ، واستجابته الجسمية ، بحيث أن هذه الاستجابات حينما تكون صادقة ، يمكن أن يستشعر المتعلم فى ذاته أنه ينمو ويتطور .

تأثر التقويم بعامل التغير : وكان من رأى الدكتور أندروز أيضاً ، أن وضع مواصفات للتقويم له خطورته ، لأننا فى حالة تغير ، وقدشاركت هذا الرأى السيدة « دوروثى نويل » الخبيرة فى التربية الفنية بمتحف الفن الحديث بنيويورك ، حينما حدثها الكاتب عن الموضوع فقالت معلقة : « مادمنا نحن نعيش فى عصر متطور ، فكيف يمكن أن نضع معياراً ثابتا لقياس النضج الفنى ، أو أى نضج جمالى » ؟ فقال لها الكاتب : « إن عدم وضع هذا المعيار له خطورته ، مثل وضع المعيار ذاته ، ففان جوخ » على سبيل المثال ، له صورة بمتحف الفن الحديث بنيويورك ، هذه الصورة وصل فيها الفنان إلى اكتشاف الإيقاع فى النجوم ، وفى طريقة رسم الأرض والسماء ، بحيث إن ضربات الفرشاة عبارة عن

خبطات متلاحقة ، كالأمواج تسير فى نهج طبيعى لتدور حول النجوم ، وهى مسألة تكشفها ڤان جوخ فى أواخر حياته . لم يكن فى الحقيقة ينقل المنظر الطبيعى (landscape) من الخارج ، بقدر ما كان يحاول أن يكشف هذا الإيقاع النغمى فى الأرض والسماء ، الذى ترجمه بتغيير ضربات الفرشاة » .

فن الطبيعى حينما يبلور الفنان شخصيته ، يعطينا معياراً نقيس به قدرته . فالفنان بملامحه ، وملامسه ، ومميزات شخصيته . يمكننا من الحكم على نضجه . أما إذا جاء آخر وقلد ڤان جوخ ، أو لم يصل إلى بلورة لشخصيته ، أو كان يقلد أية ناحية من نواحى التقاليد ، فهذا يعتبر اتجاها خاطئاً أو غير سليم ، وفى هذه الحالة نحن نطبق معياراً يمكننا من التفريق بين الاتجاه الابتكارى ، وغير الابتكارى .

لكل عصر معاييره : واستمر الحوار ليكشف عن الحقيقة . قالت السيدة دوروثى نويل : « لقد مثلت بڤان جوخ ، ولعله أقرب لنا من فنان مثل ميكل أنجلو ، فڤان جوخ كان يعيش فى فترة قريبة من العصر الذى نعيشه ومن تطوراته ، ولكن مع ذلك نحن الآن لا نأخذ بڤان جوخ ، أو لا يسير الاتجاه الحديث وفقاً لاتجاهه . بمعنى آخر ، نحن فى عصر متغير ومتحول ومتطور ومن الصعب أن نجد معياراً ثابتا لقياس هذا التطور ، لأن ما نقيسه اليوم ونعتبره صالحاً ، قد يأتى الغد ونقيسه ونجده غير صالح . وحينئذ نجد أن المعيار السليم ليس فى وضع مواصفات أو سياج ثابت ، بقدر ما يجب أن نستمده من فكرة التغيير ، التى هى تمثل طبيعة المجتمع ، وطبيعة الحياة الحديثة » .

التغيرات أحد عوامل القياس : ولو أخذنا بهذا المبدأ ، يكون التغير هو المعيار ، ومهما اختلفنا فى الرأى ، فإننا فى النهاية نطبق معايير . فإذا كانت معايير السلف صالحة للسلف ، فلابد أن تكون لنا معاييرنا الصالحة لحاضرنا ، أى أن التغير ذاته بما يولده من قيم جديدة ، وبعملياته الديناميكية ، يجب أن يكون العامل الرئيسى الذى نقيس به عملية التحول والتغير فى الكيان الإنسانى ، كما تنعكس فى آثاره الفنية فى الوقت الحاضر.

وهذا يبين مدى صراع الفكر فى موضوع « التقويم » . ولو درس هذا الموضوع فى مصر ، فإنه سينطوى عن بعض الأساليب المحلية ، ولكن حينما ننتقل إلى بلد آخر له تجارب مختلفة ، نجد أن عمليات التجريب توصل إلى معان مختلفة . ويجب أن نلم ببعض هذه المعانى ، أو على الأقل نأخذها فى الاعتبار حتى يكون حكمنا على فنون أطفالنا أصدق من الناحية التربوية من الترمت والالتزام المحلى بشكله المحدود .

هل هناك مستويات للنمو الفنى ؟ : وفى تفاعل الكاتب مع أعضاء الحلقة فرادى وجماعات ، كان يبحث عن مقدمات لحلول بعض قضايا التربية الفنية الهامة فى نظره ، وقد أبدت حينما كان يقوم بالتدريس فى كندا هـذا الصيف . ومن ضمن هذه القضايا ما يمكن تسميته « بمستويات النضج الفنى » ألا يوجد مستوى ، على الأقل ، يجب أن يصل إليه كل تلميذ فى المرحلة الأولى حينما يدرس له الفن ، أم أن أى مستوى جائز ؟ هل أية خامة تعطى للتلميذ الصغير ويحاول أن يعبث بها . وينتهى لأى تعبير ؟ هل الهدف الرئيسى منه أن يمر فى حالة من السرور والمرح ، أم أن الغرض منه أن يمر بخبرات ومشكلات متحدية ، هذه

الخبرات يتعلم منها أشياء كثيرة ربما تكون أهم من الفن ذاته ؟ هذه النقطة حاول فيها الكاتب كثيرا ، لأنه حينما زار فصل زميلة بالدراسات الصيفية بكندا ، وهي مدرسة تعلم المعلمين ، وجدها ، إلى جانب تدريب مدرسات المرحلة الأولى ، وغالبيتهن يدرسن المواد كلها وضمنها الفن ، كان معها بعض الأطفال ، وأمام الكاتب أعطت لطفلين منهم ورقة في حجم ٧٠ × ١٢٠سم ، والألوان الجواش والفرش ، وبدأ كل طفل يرسم شكلين ضخمين في الورقة في بساطة . وحينما عرضت عليها بالفانوس السحرى شرائح ملونة لبعض النتائج المصرية التي أحضرتها معي ، كانت هذه النتائج مثار دهشة ، لأنه ظهر أن هناك فارقاً بين الاتجاه الذى تسعى إلى تحقيقه ، والاتجاه الذى يظهر فى الشرائح الملونة . وكانت تحضر المناقشة فنانة اسمها : « فرافرنيكل » وهى متخصصة فى الحفر ، فقالت : « إن الفارق بين رسوم الأطفال المصريين والأطفال الكنديين ، هو عامل الزمن ، حيث إن المصريين يستمرون فى إنتاج القطع الفنية زمنا طويلا ، والزمن يجعلهم يتقنون التفاصيل ، ويضعون وحدات كثيرة ، ويدرسون الشكل والأرضية ، بحيث تخرج الصورة فى النهاية أكثر تكاملا ، بينما فى حالة المدرسة الكندية ، فهى توافق على أن أية فكرة يأتى بها المدرسون أو الأطفال الصغار ، يجب تقبلها » .

مستويات منحرفة : وقد عارضها الكاتب فى رأيها هذا معارضة شديدة ، ليفهم منها الحقيقة التى وراء هذا الاتجاه ، وخاصة بعد مشاهدته لكثير من الرسوم المحرفة مثل : الميكى ماوس ، أو القط والأرنب فى قصص الأطفال ، والتى ينقلها المدرسون على أنها قريبة من فهم

الأطفال . ولهذا لاتظهر النتائج عميقة من الناحية الفنية ، بقدر ما تظهر على أنها تصوير إيضاحى لقصص ، أو لمشاهدات ، أو نواحٍ علمية ، مما يشغل الأطفال فى المرحلة الأولى . هذا الفارق الجوهرى لابد أن نتأمله . ألا يجب أن يتعمق الطفل فى خبرته الفنية ، بحيث يفكر ويحس ، ويبحث عن علاقات فنية ، ويدرك الألوان والخطوط والمساحات ، ويعبر عن معانٍ مقصودة ، ويتعلم التاريخ ، والأحداث ، والسياسة ، وإدراك العلاقات الاجتماعية ، من خلال فنه . هذه النقطة تجعل الفن خبرة متكاملة فى ذاتها ، وحينما نأخذه من سطحياته ، ينهار الفن من أساسه لأنه فى هذا الحالة يقربنا فقط من الشكليات ، وليس من جوهر العملية الفنية . فالعملية الفنية فيها معاناة وبحث ، وجهد وتعب وبذل دم ، وفقدان عرق وأعصاب ، فهى لاتقل عما يتطلبه أى جهد إنسانى ، بل تزيد بطبيعتها الابتكارية الفريدة . وهذه النتيجة التى نصل إليها من العملية الفنية ، ليست عابرة ، فهى نتيجة أصيلة لهذا الجهد المتواصل ، وإذا كنا نفسر مستوى فن الأطفال فى كندا ، بأن الأطفال ليس عليهم ضغوط وينلشدون الحرية ، وأن كل فرد يؤخذ على أن له كيانه الخاص ، وأن أى تعبير له نتقبله بعين الرضى ، معنى ذلك أن أعمال هؤلاء الأطفال لاتكون متحدية ، ولاتحمل نوعا من التعمق . وقد يتساءلون : لماذا نتعمق ؟ ومافائدة التعمق ؟ وتجدهم يعلقون : إننا نود أن نعيش حياة بسيطة ومترفة ، ليس فيها التعب أو العمق ، أو هذا النوع الاستعبادى من العمل المضنى . هذا طبعا رأى المدرسة التى لم يمض على تخرجها عام واحد ، وقد جاءت فى عربة فاخرة جداً ، فقد استطاع المجتمع أن يوفر لها

إمكانيات مادية . هذه الإمكانيات المادية قد تعمى عن القيمة التى لها ارتباط وثيق بالتاريخ . فزيارة لمتحف المتروبوليتان فى نيويورك، يجد المشاهد فيه معرضا غنياً بالفن الزنجى ، مليئاً بالتعبير الفنى فى الأشخاص ، والأشكال ، والألوان ، والتوليف الجديد للخامات . إن هذه الخبرة الإنسانية ليست خبرة سطحية ، إنها خبرة فنانين لهم إيمان ولهم عقيدة ، والفن ليس سوى تنفيس عن هذه العقيدة ، فيصبح له ثقل ووزن كبير . ولكننا حين نرى الحياة سطحية ليس فيها سوى المظهر والبحث الزائف عن الحرية الفردية المنعزلة والملاذ السطحية ، فإن الخبرة الانفعالية التى نمر فيها عندئذ ، تصبح خبرة سطحية ، منحرفة ، وليست أصيلة .

بحث المؤلف : وقد أشار الكاتب إلى هذا فى بحثه الذى ألقاه فى جامعة سيراكيوز ، وعنوانه : « فن أطفال ما قبل المدرسة فى مصر » ، فقد قارن بين الأطفال المصريين فى بيئات مختلفة ، وبين أن للبيئة دخلاً كبيراً فى تكييف القيم الابتكارية عند الطفل قبل المدرسة الابتدائية . وأوضح الكاتب بالتحليل ، كيف أن طفل المدرسة الإنجليزية يختلف عن التلميذ العادى الذى يعيش فى وسط المدينة ويمثل أغلبية أولاد الموظفين ، ويختلف هذا النوع عن أطفال القرى من أبناء الفلاحين أو العمال ، المحرومين من مزايا كثيرة مما يجده الطفل فى كندا ، أو أمريكا ، من إمكانيات المدنية الصناعية . كما أوضح الكاتب كيف أن تعبير الطفل فى هذه الحالة يأتى قوياً، لأن كثيراً من رغباته غير محققة ، فحين يقوم المدرس بإثارته بقصة ، فإنه يسجلها بعمق ودون تردد ، فهو يجد متنفساً يضع فيه كل أفكاره ، وحينما نراها عند الكبار ، نشعر إلى أى مدى

عاش هذا الطفل هذه الخبرة ، وكيف كانت لها قيمة بالنسبة إليه .

أسئلة الدارسين حول حديث المؤلف : بالطبع نحن لانستطيع فى التربية الفنية أن نصبغ الشعوب صبغة واحدة . وقد سئلت كثيراً : هل فن الطفل حقيقة له شكل واحد فى كل أنحاء العالم ؟ فأجاب الكاتب : « إنه من ناحية الأسس العامة فى التعبير ، مثلما نرى الطفل يحبى قبل أن يقف على رجليه ، فإنه من الضرورى أن يشخبط قبل أن يكتشف الرموز ، ومن الضرورى أن تأتى هذه قبل المرحلة الواقعية أو التى يصطلح فيها رموزه من الواقع مباشرة . وهذا الكلام نجده فى مصر ، كما يصلح فى الهند ، وإنجلترا ، ولكن ما هى أشكال الرموز ، وما مصدرها ؟ هذه مسألة ترجع للبيئة ، وبما تكيف به الأفراد ليستجيبوا استجابات معينة . فمثلا لو أخذنا طفلا أمريكياً ونقلناه إلى المجتمع الريفى المصرى ، فمن المؤكد أن استجاباته ستكون مختلفة كل الاختلاف عما لو كان هذا الطفل قد عاش فى المجتمع الأمريكى ، وهذه الاستجابة طبعاً تولدت نتيجة البيئة التى ، من غير أن يشعر الفرد ، تكون قد تركت أثرها فى تكوين الفرد وإنتاجه الفنى » .

محاضرة أخرى عن خطة حول مفهوم الدائرة : الحقيقة أن الحلقة الدراسية فى سيراكيوز كانت على جانب كبير من الأهمية ، حيث إننا كنا نحاضر للطلبة أنفسهم الذين يدرسون للماجستير ، أو الدكتوراه ، وهذه أول ظاهرة ، وكان عددهم لايتجاوز ٣٥ دارسا ، وتلك ثانى ظاهرة ، والظاهرة الثالثة أن الأساتذة لايلقون محاضراتهم فقط ، بل يجلسون

ليستمعوا إلى محاضرات الزملاء ، وبعد كل محاضرة تدور مناقشة فيما يعن من أسئلة ، وهناك ربط بين كل محاضرة والثانية ، والأسئلة التى تدور فى الحالتين ، والغريب أننى رأيت المحاضرة التى أعقبت محاضرتى ، وقد ألقاها شاب أظهر فيها خطة لطفل ما قبل المدرسة ، كلها تدور حول الدائرة ، وبرغم أنها شىء بسيط يمكن للطفل اكتشافها نتيجة للشخبطة حين يصل سن الخامسة ، ولكنه استطاع أن يربط بين الدائرة وبين مشاهدات الطفل : كالنقود ، والمداخن ، وكل ما هو دائرى فى الأدوات المنزلية ، كالمفصلات ، والأكر ، والحقائب . وقد ربط هذه الخبرات فقد كان يعرض ستة فوانيس سحرية فى وقت واحد، وأمامه ستة زراير ، يضغط على الأزرار كما لو كان يعزف على بيانو ، فتبدو الأشكال الستة بعضها مع بعض ، أو يتسابقون فى مقارنات تبعاً للحديث الذى نظمه لعرض هذه الخبرة .

وقد أحسست بمدى التقدم التكنولوجى وراء فكرة العرض ، فمعنى أننا نسجل شرائح ملونة بهذا الكم ، وبهذا التنظيم ، ومع هذا الكلام ، فى الواقع أنه أثرى كثيراً الخبرة ، وطريقة البحث المعدة بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة . وقد علق الكاتب بأن هذا الطفل مهمل بالنسبة للمربين لأنه لايمثل القطاع العام التعليمى مع أنه دعامة كبيرة للتعليم الشعبى الكبير ، ويجب أن يهتم به كل المربين .

وقد التقى الكاتب بعد المحاضرة بالمحاضر فى كافيتريا الجامعة ، وحدثه عن مدى القيمة التى اكتسبتها الدائرة بعد أن أوضحت كل هذه المعانى التى هى وليدة الحياة الصناعية للمدنية الحديثة ، وهذا ماعاشه

الطفل . كما أن الكاتب قد علق بأن الطفل المصرى ربما كان فى القاهرة يشاهد هذه المدنية ، لكنه خارج القاهرة لا تتاح له دائماً فرصة رؤية المدنية الصناعية . وشرح الكاتب كيف أن الأمريكى الذى دائما يضغط على أزرار ، يصعد فى المصعد بالضغط على الأزرار ، ويضغط على أزرار أخرى ليأخذ حاجته من السجائر ، أو المشروبات ، كل هذه الأزرار والأجهزة الأوتوماتيكية ، تتضمن عمليات تنظيم الحياة كلها ، وتجعل لها روتينا بالنسبة لحياة الأمريكى ، أو الكندى . ومن الطبيعى أن الطفل الذى يعيش فى هذه البيئة ، لايمكن أن يكون كالطفل المصرى ، فليس فى كل منزل مصرى تليفون ، وكم من الأطفال يرى أقراص التليفون ويدرك كيف يديرها . من الجائز طبعاً أن يستخدم الطفل التليفون المنزلى محوراً لخبرته ، ولكن التليفون الموجود فى الطريق العام، لايمكن استخدامه للدراسة بهذه الكيفية . فهى عملية ليست عادية ، إلا إذا كان يعيش الطفل فى البيئة نفسها ويستخدم نفس هذه الإمكانيات . ولهذا فقد أدرك الكاتب مغزى هذا الدرس بالنسبة لطفل ماقبل المدرسة ، الذى يجابه الحياة المليئة بالدوائر ، والعلامات ، والإشارات ، التى يمكن أن يترجمها ، ولا بد أن يكون لها معنى عميق فى نظره . وقد بين العرض نوعا جديداً من البحث ، ومهما كانت الأسئلة التى وجهت للمحاضر ، ووجهها الكاتب ، على الأخص ، عن دور الفن فى هذه الخطة ، وعن مدى ما يثيره من نزعات ابتكارية ، وعن أسباب تفضيل الدائرة على وجه الخصوص ، فمع هذه الأسئلة ، فإن الجهد التنظيمى الذى بذل فى تصميم الخطة وإخراجها ، جهد كبير ومشكور .

ضرورة البحوث التعاونية : في الحقيقة ، وقد راقب الكاتب هذه النماذج ، يرجو أن يتوافر مع مرور الزمن ، قدر من التعاون فى بعض التجارب التربوية الأصيلة لخدمة المجتمع . فمصر لاتنقصها العقول ، ولاالخبرات ، ولكنها تحتاج للإمكانيات المادية التى تجعل الجهد المبذول أكثر ثمرة . فإذا استطعنا أن نوفق فى هذا ، أمكننا أن نعرض على الدول فى المؤتمرات القادمة ، نماذج أكثر نضجا من مجرد أن يقوم فرد واحد بأخذ العبء على عاتقه ويعرض ما فى ميسوره . فلابد أن تكون هناك جماعية العرض ، الذى يسهم فى رفع قيمة الشيء الذى يعرض .

إن التربية الفنية فى الوقت الحاضر ، ميدان متطور ، وكل يوم يمر يزداد اتساعا . وهناك أهداف كثيرة يمكن للتربية الفنية تحقيقها ، وما زلنا فى بداية الطريق ، لافى آخره ، وكل من يدعى أن التربية الفنية ميدان مغلق ، قوم لم يدرسوا طبيعة التربية الفنية ومجالاتها دراسة وافية . ففى المؤتمرات الدولية أمكن الاستماع إلى السياسى ، والفيلسوف ، وعالم النفس ، والاجتماع ، كما أمكن الاستماع أيضاً إلى عالم الجمال ، والمؤرخ ، والمجرب ، وكل متحدث برغم اختلاف ميدانه ، كان لحديثه صدى فى التربية الفنية ، وفى تكوين المواطن . والتربية الفنية جزء من التربية العامة ، وركن من أركانها . وأى فرد تنقصه التربية الفنية ، ينقصه التذوق ، ويؤثر هذا فى تكامله الشخصى . فالشخص الذى يمشى دون أن تستجيب حواسه لما حوله ، فإنه حتى لو امتلأ ذهنه بكثير من المعلومات ، فقد لايستطيع أن يدرك العلاقات الجمالية الموجودة حوله فى البيئة ، فالبيئة مليئة بالأشكال ، والألوان ، وسائر أنواع العلاقات التشكيلية

التى يمكن إدراكها بالبصر ، وهذه العلاقات تمثل اصطدامات الطفل منذ ولادته بالبيئة منظمة تنظيماً معيناً . والفن — فى حقيقته — يقوم على هذا التنظيم . فإذا كنا نعى نوع التربية التى تجعل من هذا التنظيم مغزى جمالياً نامياً ، فبدون هذا الوعى تخرج المدرسة للمجتمع مواطنين ناقصين. فالذين يدعون بأن التربية الفنية شىء كمالى ، أو عبث ومضيعة للوقت ، إنما يعرضون عدم إدراكهم بأن الفرد سينقصه الكثير فى نموه ، إذا لم تنم لديه القدرة على الإدراك والإبصار ، وتمييز الأشكال والألوان ، والاستمتاع بالقيم الجمالية ، أو اقتناء الأشياء ذات الطابع الجمالى ، والألفة بها ، والمعيشة حولها ، وازدراء الأشياء القبيحة ورفضها . فإن الإنسان المتمدين لابد أن يكون قد كوّن خبراته عن هذا الطريق وليس عن أى طريق آخر . وهذا الوعى مسئولية التربية الفنية تجاه المواطن ، عن طريقها يكتسب قدرة جديدة على التكيف مع البيئة من الناحية الجمالية ، فيعيد بناءها بحيث تصبح مكاناً يستطيع أن يستمتع به ويحس فيه السعادة .

الفصل الثامن والعشرون

المؤتمر الدولى العشرون فى التربية الفنية

مقدمة : من أهم المؤتمرات التى عقدتها الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن ، هذا المؤتمر الذى أقيم أيضاً بمناسبة العام الدولى للتربية فى الفترة من ٨ إلى ١٩ أغسطس سنة ١٩٧٠ بمدنية كوفنترى ، إنجلترا ؛ وحضره ما يقرب من ٤٢٨ عضواً من مختلف أنحاء العالم . وقد شعر الكاتب بأهمية خاصة لهذا المؤتمر ، للجهد الذى استنفذ فى تنظيمه ، والذى أخذ من المسئولين فى الدولة المنظمة ، ما يزيد على عامين من الجهد الذى بذل فى عمليات الترتيب والإعداد ، ولذلك شعر جميع الذين حضروا المؤتمر ، بارتياح كبير لتنظيمه ، وبالفائدة العظيمة التى عادوا بها إلى كل ما دار فى المؤتمر فى صفحات قليلة ، ولكن يمكن التركيز على بعض الحقائق المتعلقة بالمؤتمر ، والإشارة إلى غير ذلك من أوجه النشاط التى يمكن أن تعرف القارئ بما دار فى المؤتمر . وصدر كتاب عن هذا المؤتمر باللغة الإنجليزية ، ويمكن للمهتم أن يرجع إليه لمتابعة تفاصيل كثير من القضايا التى عرضت ونوقشت ، وسنلخص تلك الحقائق تحت عناوين رئيسية ليمكن الإلمام بالموضوع .

موضوع المؤتمر : يدور المؤتمر حول مكانة التربية الفنية فى عصر

تكنولوجى سريع التغير (الفن فى عالم سريع التغير (Art in a Rapidly Changing World).

الدول المشتركة : وقد اشترك فى هذا المؤتمر عديد من الدول ، إما بوفود رسمية ، أو بأشخاص جاءوا على نفقتهم الخاصة ليشاركوا فى هذا المؤتمر ، ومن بين الدول التى اشتركت : المملكة المتحدة ، اسكوتلندة ، فرنسا ، إيطاليا ، سويسرا ، ألمانيا الغربية ، أسبانيا ، الدنمارك ، السويد ، النرويج ، بولندة ، يوغوسلافيا ، الأرجنتين ، أستراليا ، النمسا ، بلغاريا ، الصين ، فنلندة ، ألمانيا الشرقية ، غانا ، جواتيمالا ، المجر ، تشيكوسلوفاكيا ، اليونان ، بلچيكا ، جمهورية مصر العربية ، تونس ، لبنان ، إسرائيل ، جنوب أفريقيا ، كندا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، البرازيل ، ترينداد ، أوغندة .

أعضاء من جمهورية مصر العربية : وقد حضر المؤتمر من المعهد العالى للتربية الفنية بالزمالك : الدكتور محمود البسيونى عميد المعهد ، والدكتور لطفى زكى الأستاذ بالمعهد ، والسيدة عدالت كمال وكيلة المعهد السابقة ، والسيدة بثينة عبد الجواد الأستاذة المساعدة بالمعهد ، وحضر من سيدات وزاره التربية والتعليم سبع هن : السيدة حكمت عبد الله ، والآنسة زينب جابر البتانونى ، والسيدة أمنس عبد المسيح ، والسيدة نعمت كامل ، والسيدة أياتين كوتين ، والسيدة مجيدة خليفة محمود ، اللائى يشغلن وظائف تربوية عامة .

تنظيم المؤتمر : رتب المؤتمر بحيث يتضمن ثلاثة أنشطة رئيسية :

(ا) وتشمل حلقات مناقشة يومية قوامها خمس حلقات ، تبحث فى أحد

الموضوعات الآتية : ١ – المناهج والخطط . ٢ – الاتجاهات الفلسفية والنفسية . ٣ – إعداد المعلم . ٤ – الدراسات التجريبية . ٥ – الفن كوسيلة تشخيصية للعلاج النفسى .

وقد اختير لهذه الحلقات متحدثون من مختلف أنحاء العالم ، وكانت أحاديثهم تقدم مقدماً قبل انعقاد المؤتمر ، الذى تولى ترجمتها إلى اللغتين الأخريتين ، بحيث إن كل عضو من الأعضاء كان يسجل اسمه فى الحلقات عند بداية المؤتمر ، ويتسلم فى كل ليلة نسخاً من الحديث الذى سيناقش فى حلقة المناقشة باللغة التى يفهمها . وكان المتحدثون يأخذون عشر دقائق فى تأكيد وجهة نظرهم فى المشكلة المعروضة ، ثم يدور الحوار . وكان لكل جلسة مقرر ، وسكرتير يقوم بالتسجيل ، ومترجم فى الحالات التى يتعذر فيها التحدث باللغات الأخرى أو فهمها . وكانت كل حلقة تستغرق مناقشة ما يقرب من الساعة ، مع أن المقرر هو خمس وأربعون دقيقة فقط .

(ب) الأحاديث الرئيسية ، وهى حوالى سبعة ، واحتفظت بريطانيا لنفسها ، وهى الدولة المضيفة ، بتقديم المتحدثين الرئيسيين لهذه المحاضرات ، والتى كان قوام كل منها ساعة أو أكثر ، ويحضرها جميع المؤتمرين .

(ج) أنشطة مختلفة تتناول : السينما ، والعرض بالفانوس السحرى ، ومعمل للتجريب ، ورحلات إلى أماكن متفرقة حول كوفنترى لرؤية نماذج من المتاحف أو المدارس الفنية ، أو مؤسسات إعداد الخامات أو المسارح أو الآثار ، وغير ذلك من أوجه النشاط . ومن أسباب نجاح هذا الجانب فى المؤتمر ، عدد سيارات الأوتوبيس التى أسهم بها مجلس

مدينة كوفنترى ، لنقل المؤتمرين حتى يمكن تحقيق أوجه النشاط المختلفة .

اشتراك المؤتمر وإمكانياته : وقد دفع كل عضو من أعضاء المؤتمر قيمة اشتراكه ، وقدرها ٣٦ جنيهاً استرلينيا ، وهذا المبلغ يدفع نظير الإقامة من : ٨ — ١٩ أغسطس ، وكذلك ثمن التغذية . وكان أيضاً من ضمن عوامل نجاح المؤتمر ، تنظيم هذا الجانب الهام ، فقد كان لكل عضو من الأعضاء حجرة نوم خاصة فى أجنحة كلية التربية ، وكانت الكافيتريتان الكبيرتان بكل موظفيهما من العوامل الرئيسية فى إنجاح وجود المؤتمرين فى مكان واحد ، حيث استطاعتا تنظيم ثلاث وجبات بجانب الشاى والقهوة يومياً . وكانت أيضاً حجرات النوم مزودة بكل ما ييسر إقامة سعيدة فى هذا المكان ، حيث إن كلية التربية بكوفنترى تقع إلى حدٍّ ما خارج المدينة ، وهى فى فترة الصيف تحتل مكاناً وسط الأرض الخضراء الشاسعة والمتدرجة فى ارتفاعاتها ، فبدى المنظر من خارج نوافذها مثيراً ، وخاصة فى الأيام التى تظهر فيها الشمس .

وكان اشتراك المؤتمر زهيداً بالنسبة لما ناله كل عضو حقيقة من فوائد ، وخاصة إذا نظرنا إلى الرحلات اليومية ، وإلى المطبوعات التى طبعها المؤتمر والتى تزيد على مليونى ورقـــة . ويبدو أن المنظمين للمؤتمر استطاعوا أن يجذبوا مجلس المدينة واليونسكو ، للإسهام مادياً ومعنوياً فى إنجاح المؤتمر .

نجاح المؤتمر : وقد حضر كاتب هذا التقرير مؤتمرات عدة للجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن ، ويذكر على سبيل المثال ، مؤتمر

لاهاى عام ١٩٥٧ ، ومؤتمر منتريال عام ١٩٦٣ ، ومؤتمر نيويورك عام ١٩٦٩ . وكان لكل من هذه المؤتمرات خصائصه ومميزاته ، لكن مؤتمر ١٩٧٠ فى كوفنترى نجح فى الاستفادة من خبرات المؤتمرات السابقة ، وتلاشت العيوب بقدر الإمكان التى لاحت فى المؤتمرات الأخرى ، وكان من بين أسباب النجاح الرئيسية ، تواجد المؤتمرين فى مكان بعيد إلى حد ما عن المدينة ، مما يجعلهم دائماً حاضرين فى مكان المؤتمر حيث ينامون ويتناولون وجباتهم ، وليس لهم من عمل إلا حضور جلسات المؤتمر ، أو التعارف بعضهم بالبعض الآخر وتبادل النقاش حول بعض ما يثار فى المحاضرات والمناقشات اليومية ، مما كان له أثر فعال فى توطيد الصداقات بين المؤتمرين بعضهم ببعض ، وفى زيادة التفاهم فى بعض المشاكل الحية التى تثار هنا وهناك فى التربية الفنية على جميع المستويات . وكان من اليسير فى المؤتمر أن تحفظ الأسماء ، حتى إن العضو ، وهو يتحدث ويناقش ، كان ينادى باسمه ويتعرف عليه باسمه ، وبعض الأسماء كانت معروفة من المؤتمرات السابقة ، وكان هذا أيضاً نواة لأواصر اجتماعية مستمرة بين المشتغلين بالتربية الفنية فى مختلف أنحاء العالم . ولا يغيب عن الفكر أهمية هذا العامل الاجتماعى ، فمعرفة المفكرين بعضهم لبعض ييسر تبادل وجهات النظر فى أمهات المسائل ، فعلى مائدة الطعام كان الحديث يستثار حول بعض تلك المسائل ، مما يجعل أهمية المؤتمر ذاته فى تيسير هذا اللقاء ، ذا فائدة كبرى . ولاشك أن كاتب هذه السطور قد التقى بأساتذة أجلاء ، وكان قد التقى بهم فى مناسبة أو أخرى منذ ٢٠ عاماً ، ومن الطريف أن يستمع لآرائهم فى بعض المسائل ويخاطبهم

برأيه ، بل والأكثر من هذا يسألهم عن بعض الزملاء الذين يعرفونهم حق المعرفة ولم يرهم فى المؤتمر ، إما بسبب بلوغهم سن التقاعد ، أو بعد المسافة بين المؤتمر ومكان الإقامة . ومن أسباب نجاح المؤتمر أيضاً : التنظيم الخاص بالطباعة ، والذى كان ييسر تجهيز وإعداد مطبوعات المؤتمر فى الوقت المناسب ، حتى إنه فى بعض الحالات كان المؤتمرون يحصلون على المحاضرة مطبوعة قبل الدخول للاستماع إليها ، فكان ذلك ييسر على الكثيرين تتبع الأفكار الفلسفية المركزة ، وتتبع المحاضر ، وخاصة أن بعض اللهجات من الصعب إدراك أجزاء من عباراتها فى أثناء الاستماع ، لاصطباغها بصبغة محلية .

ومما ساعد أيضاً على نجاح المؤتمر ، أن الخبراء الإنجليز وزعوا أنفسهم بحيث يتولون جميع المسئوليات بما فى ذلك قيادة حلقات المناقشة ، وتقديم المحاضرين ، وإعطاء التقارير النهائية . وكان بعض الأساتذة الأمريكيين يعترضون على هذه الظاهرة فى أن مثل هذه الحالة تصطبغ إلى حد كبير بالصبغة البريطانية ، حيث لم تتح فرصة فى إدارة الجلسات أو فى المحاضرات العامة ، إلى عقول خارج الدائرة البريطانية . ولكن فى الحقيقة هذه نقطة شكلية ، إذ أن المناقشات كان الخبراء فيها من مختلف أنحاء العالم ، ولذلك فإن الفكر الخاص بمختلف الدول كان ممثلا ، وما كان يفعل الإنجليز إلا العمليات التنظيمية التى تضمن سلامة الروتين والإنجاز . ومن الطبيعى كان المؤتمر على أرض إنجليزية ، ومن البديهى أن المؤتمرين الذين يجيئون إلى أرض مختلفة ينتظرون من المضيفين التعريف بما يجرى فى هذه البيئة المغايرة ، فهو أمر هام لإدراك الصلة بين

التربية الفنية ، وتكيفها البيئى ، وحينما يتغير مكان المؤتمر فإن بيئة جديدة تظهر ويترتب عليها مفاهيم متكيفة تكيفاً جديداً . وبعض الأفكار التربوية لها أسس عامة ، ولايوجد خلاف كبير حول هذه الأسس لأنها تخضع للتطور والتجريب ، وتكشف الحقائق ، فالدولة التى تكون لها عادة أفكار رائدة ، نجدها فى الحقيقة تقود حين تعرض أية مشكلة .

ومن الأسباب أيضاً فى نجاح المؤتمر ، الإعلان عنه فى مؤتمر نيويورك السابق ، أى قبل انعقاد الأخير بعام ، وهى مدة تساعد الأعضاء على ترتيب أنفسهم للحضور . هذا بالإضافة إلى وجود المؤتمر فى مكان يستطيع الأوربيون والإفريقيون الوصول إليه بيسر ، وكذلك القادمون من الأمريكيين . أما اختيار مدينة كوفنترى ذاتها ، ففكرتها ناجحة ، لأن الوجود فى مدينة كبرى وسط الأسواق ، يساعد على جذب المؤتمرين وبالتالى فشل المؤتمر ، ولكن لم يحدث هذا فى كوفنترى ؛ لبعد مكان المؤتمر عن المدينة وعن لندن ، بما يقرب من الساعة ، فانصرف المؤتمرون للتركيز على المشكلات التى يجب بحثها .

حديث المؤلف فى المؤتمر : ولقد طلب المنظمون للمؤتمر من الكاتب ، أن يتخير أى موضوع من الموضوعات الخمسة الرئيسية فى حلقات المناقشة ، ليقدمه للمؤتمرين . واستكمالا لما قدمه فى مؤتمر ١٩٦٩ فى نيويورك ، قدم موضوعاً عنوانه : المشكلات المتضاربة فى إعداد معلم التربية الفنية ، وخلاصة ما جاء بهذا البحث ، النقط التالية :

١ — لايوجد اتفاق بين دول العالم ، حول المدة التى يجب أن يقضيها مدرس التربية الفنية فى إعداده بعد الثانوية العامة ، ليكون مدرساً

متخصصاً للتربية الفنية . فبعض الدول تقتصر فى إعداده على سنة واحدة بعد مؤهلات الفنون ، وبعضها تخصصه منذ البداية ، فى أربع سنوات متصلة بعد الثانوية العامة ، فى الفنون والتربية معاً ، والبعض يقلل أو يزيد على هذه السنوات ، فى كلا النوعين من الأنظمة .

٢ — إن الشهادات التى تمنح لمعلم التربية الفنية فى أنحاء العالم غير موحدة ؛ فالبعض يعطى دبلوماً ، والآخر شهادات جامعية قد تصل إلى درجة الدكتوراه ؛ وقد آن الأوان لتوحيد هذه المؤهلات ، حتى يسهل التعرف على مستويات المدرسين حينما ينتقلون من مكان إلى مكان .

٣ — بعض الدول تعين ذوى المؤهلات الفنية للتدريس مباشرة ؛ وتتولى تدريبهم فى أثناء الخدمة تحت عملية العرض والطلب ، ورهن فكرة أن الإعداد المهنى مسألة ترفيهية .

٤ — بعض الدول كانت جادة فى الدراسات العليا فى التربية الفنية منذ عهد بعيد ، والبعض الآخر لايهتم بهذه الدراسات .

٥ — ما زال هناك خلط فى بعض الدول : بين وظيفة الفنان ، ووظيفة التربية الفنية .

وقد أثار المحاضر عدة أسئلة للمؤتمرين ، من بينها ما يلى :

١ — هل يجب أن يعد معلم التربية الفنية فى معاهد خاصة به ، أو يترك إعداده لأقسام للتربية الفنية ، ملحقة إما بكليات الفنون ، أو التربية ؟

٢ — هل يبدأ الإعداد المهنى لمعلم التربية الفنية ، بعد الثانوية العامة مباشرة ، أو يترك ذلك ليحدث مصادفة بعد حصول الدارس على شهادة

فى الفنون ، أو حينما لايجد عملا آخر يعمله ، فيلجأ إلى مهنة التدريس ؟

٣ ــ هل هناك الآن مقررات لها مراجع يمكن جمعها والتوصية بها ، باعتبارها أساسية بالنسبة لمعلم الفن ، سواء فى الفن ، أو التربية ، أم أن تلك المسألة تحكمها الدراسات الأكاديمية المألوفة ، إما فى الفن ، أو فى علوم التربية وعلم النفس ، وتترك عمليات التكيف ليشكلها الطالب مصادفة ؟

٤ ــ هل يُراعى فى إعداد معلم التربية الفنية ، التدرب أولا على استخدام الخامات التى يهتم بها الأطفال ، والتى لها جذور فى البيئة ، أم تحدد خبرته بالخامات الأكاديمية التى تعالج عادة فى كليات الفنون ؟

٥ ــ هل يبدأ إعداد مدرس التربية الفنية ، بعد إعطائه فَرشة عامة ثقافية ، ثم بعدها يقوم بمعالجة موضوعات التخصص ، أم يجب أن يبدأ التخصص مباشرة بصرف النظر عن هذا الأساس الثقافى ؟

٦ ــ إذا سلمنا بأن معلم التربية الفنية يجب أن يكون فناناً ، ومربياً ، وإنساناً ، فكل من هذه الصفات الثلاث تستثير أسئلة : ما نوع الفنان الذى نبغيه ؟ هل هو من النوع الذى يهتم بعرض إنتاجه ويتعصب فقط لهذا الإنتاج الذى له لون واحد ، أم أننا نفضل ذلك الفنان المتعدد الجوانب ، الذى يستطيع أن يعالج خامات مختلفة ويشكلها وفقاً لأغراضه ، وعلى هذا يستطيع أن يتذوق الاتجاهات والطرز المتعددة ؟ وهل يجب أن يكون ناقداً فنياً ، أم خبيراً بالجماليات ، يدركها فى كل الميادين التشكيلية ؟ وهل تحديد وظيفته كمربٍ ، تعنى نمو قدرته على فهم تلاميذه من حيث مدى إمكانياتهم الابتكارية ، واستطاعته أن يأخذ بأيديهم

إلى مستوى أعلى ؟ وتحديد وظيفته كإنسان ، هل يعنى ذلك أنه قادر على أن يشارك انفعاليًّا وفكريًّا ، فى كل مشكلات تلاميذه وزملائه ؟

٧ — ما هى الوظيفة الحقيقية لمعلم الفن، على اعتبار أنه أحد المسئولين عن إعادة تشكيل أذواق الجماهير ؟ ألا يقتضى ذلك أن يكون ذوقه على مستوى أرفع من مستوى الجماهير ، بحيث يستطيع أن يقودهم ، أى تكون لديه العين الناقدة القادرة على الارتقاء بالبيئة إلى المستوى الأعلى ؟

٨ — ما دور مدرس التربية الفنية فى تخريج أفراد يمكنهم أن يكونوا أعضاء أفضل فى المجتمع ، وكيف يمكن أن يتحقق ذلك فى إعداد مدرس التربية الفنية ؟ هل يمكن لمدرس التربية الفنية أن يشارك حقيقة فى المشكلات الفلسفية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والجمالية ، التى يعيشها المجتمع الذى يعيش هو فيه ؟ وإذا كانت هذه المشكلات متضاربة بين مجتمع وآخر ، كما نشاهدها فى مجتمع اليوم ، فإلى أى حد تكون عند معلم التربية الفنية الحرية لينقل إلى تلاميذه آراء منطقية عن الأحداث الجارية فى عالم اليوم ، وفى مجتمعه الذى يعيش فيه . هل يجب أن يكون محصوراً فى دائرة ضيقة من العقائد والتعصبات ، أم يجب ألاّ يكون متعصباً لاتجاه معين مما يسود ركناً من أركان العالم دون غيره ؟

٩ — ما هى حقيقة اتجاهات معلم الفن الحديث بالنسبة للحركات المعاصرة فى الفن التشكيلى ، والتى تمر فى حالة من التغير السريع فى عالم اليوم ؟ كيف يمكنه أن يكون صورة واضحة عن الحاضر ، على أساس ما يطلب منه من فهم للماضى ، الذى يعتبر محافظاً إلى حد ما ، حين

يـُقارن بالحاضر ؟ كيف يمكنه أن ينظم قواعد فى الفن ، فى حين يرى أن كل نزعة جديدة فيه تبدأ من تحطيم القواعد التى حاولت نزعة أخرى تحطيمها ؟ كيف يمكنه أن يتبع إحدى النزعات الحديثة ، فى الوقت الذى يطالب فيه بالمحافظة على شخصيته وشخصيات تلاميذه ، ونتائجهم المبتكرة ؟ أليس من المنطق أن محاولة اتباع أية نزعة فى الماضى أوالحاضر ، تخلق منه مدرساً أكاديمياً فى الفن ، وفى توجيه تلاميذه ؟ إذا كان فن الطفل قد اعترف به دولياً ، فأى رابط يمكن لمدرس الفن أن يبنيه ، بين فن الطفل ، وفن البالغ المبتكر ، دون أن يفقد الصفات الأصيلة لفن الطفل . بمعنى آخر إلى أية نهاية يستطيع فن الطفل أن ينمى ؟

١٠ – إلى أى حد يستطيع مدرس الفن الحديث أن يكتب ويقرأ فى مادته ، ويعرض كفنان ، ويمارس وجهة نظر نقدية بالنسبة للحركات المختلفة فى الفن ، والتى تحيط به ؟

١١ – كيف يمكن تقويم مدرس الفن ؟ هل يقتصر فى ذلك على نتائج تلاميذه وحدها ، فإذا كانت جيدة دل ذلك على أنه مدرس ناجح ، والعكس . أو يجب علينا حين تقويمه ، أن نطالبه بصفات أخرى يتحتم عليه ممارستها مع تلاميذه ، حتى أبعد من مجرد الحرص على النتائج الفنية وحدها ؟ إلى أى حد يدخل العامل الإنسانى على وجه العموم ، فى تقويم المعلم؟

١٢ – هل نتوقع من مدرس الفن أن يتبع منهجاً مقنناً ؟ أليس من الأفضل أن نتوقعه وهو يكيـّف أى منهج أوخطة ، طبقاً لحاجات التلاميذ الواقعية ، والمواقف الطبيعية ؟ كيف يمكن أن نتصور دور

القواعد وأصول الصنعة ، وكل المعلومات المعروفة ، من قبل أن تدخل فى العملية التربوية فى أثناء تدريسها ؟ أليس من المتوقع أحياناً أن تلعب معلوماته دوراً مضاداً للبحث الابتكارى ؟ كيف يمكن لمدرس التربية الفنية أن يحدث اتزاناً بين المعلومات المسبقة ، والمعلومات الجديدة التى يكتشفها داخل العملية التربوية ؟

* * *

لقد كانت هذه هى الأسئلة الرئيسية التى وزعت على المؤتمرين الذين حضروا حلقة المناقشة، وقد حضرها الكاتب . واتضح بطريق المصادفة، أو لعل ذلك كان مرسوماً ، أن مقررة الحلقة تدير مدرسة للتربية الفنية تتبع جامعة برمنجهام . وقد بدأت هذه المدرسة فى تخطيط دراسة عليا ، وكان للكاتب حسن الحظ فى زيارة هذه المدرسة والاطلاع على رسائل الطلاب ، وقد قدمت مقررة الجلسة الكاتب على أنه عميد المعهد العالى للتربية الفنية بالقاهرة . وقد لخصت من جانبى ، خطة المعهد فى إعداد المعلم ، ونظام البكالوريوس والدراسات العليا ، مما أثار فضول المؤتمرين الذين لم يتتبعوا ما اقترحته مقررة الجلسة من الإجابة على الأسئلة التى أثارها الكاتب ، وإنما بدلا من ذلك أثاروا أسئلة كثيرة حول ما نفعله فى مصر بالنسبة لإعداد المعلم ، وتسجيل ما دار من حوار فى هذه الحلقة للتأريخ ، فلقد كان حاضراً ما يزيد على اثنين وثلاثين عضواً من مختلف الدول ، بعضهم إنجليزى ، أو ألمانى ، أو فرنسى ، أو إسرائيلى . ومن دول أخرى، وأول سؤال دار حول الخطة التى نتبعها فى مصر لإعداد معلم التربية الفنية ، وقد لخص الكاتب النظام الهرمى للخطة ، الذى يبدأ

بدراسة سبع فنون ، وتنتهى فى الثالثة والرابعة بالتركيز على ثلاثة منها ، بينما الهرم التربوى المقلوب يبدأ تدريجياً بمواد ثقافية عامة، ويتدرج إلى المواد المهنية فى الثالثة والرابعة حيث يدرس الطالب طرق التدريس ، والصحة ، وتاريخ التربية الفنية ، ونظرياتها . وسأل آخر عما نفعله فى مصر فى الدراسات العليا ، وقد لخص الكاتب الخطة فى أربع نقط أساسية : مواد إجبارية ، وتشتمل على تدريب الطالب على البحث ، كما تحوى اللغات ، ومواد أخرى تخصصية ، يختارها الطالب ، إما من فروع الفن أو التربية الفنية ، ويختارها الطالب أيضاً حسب ميله ونقطة تأكيده ، مواد اختيارية ، يدرس منها الطالب إحداها على أن تختلف عن الفرع الذى يتخصص فيه . . ومواد تربوية اختيارية ، يختار الطالب أيضاً منها فرعاً غير الذى تخصص فيه . وفى الفرقة الثانية ، تنحصر الدراسة فى مواد التخصص ومواد الاختيار ، ويزيد عليها حلقة المناقشة ، على أن يقدم الدارس بعد نجاحه فى الفرقة الثانية ، رسالة فى إحدى الموضوعات التى يقرها المسئولون فى ميدان تخصصهم ، على أن تنصب حتماً على التربية الفنية ، مهما كانت نقطة الانطلاق .

س : كيف يمكن لدارس الفن أن يتخير موضوعاً يتصل بالتربية ؟

ج : لو ضربت مثلا سريعاً على مادة كالخزف ، ولست متخصصاً فيه ، فقد يبحث الدارس على سبيل المثال ، فى الأتربة المحلية التى تصلح لتشكيل الأوانى الخزفية ، وفى هذه الحالة ، بعد دراسته لهذه الأتربة، وعمل بعض التجارب عليها ، يمكنه أن يرى الجانب التطبيقى فى التعليم لاستخدام هذه الأتربة بما يصلح للتلاميذ فى التعليم العام ،

فيظهر من ذلك أن هناك ربطاً حتمياً بين نوع الدراسة الفنية ، والتطبيق .

س : هل تطلبون من الدارس أن يتفرغ للدراسة ؟

ح : نشترط أن يتفرغ تماماً على الأقل ، وقد ظهر من التجربة التى تجرى حالياً فى مدرسة التربية الفنية الملحقة بجامعة برمنجهام ، أن مدة الدراسة سنة واحدة تفرغية ، ويقوم الدارس فيها بعمل رسالة كبيرة . وقد لوحظ أن المؤتمرين كانوا على اهتمام شديد بموضوع التفرغ ، لأهميته .

تعليق المقررة : إن ما ذكر فى الورقة المقدمة من مشكلات ، يمثل فى الحقيقة نوع المشكلات التى نعانيها نحن فى إنجلترا .

س : ماذا تفعلون بالنسبة للتراث الفنى القديم فى خطتكم ؟

ج : الواقع أن الطالب يدرس الآثار المصرية القديمة ، والإسلامية ، والقبطية ، بالاتصال المباشر بها ، وبإقامة معسكرات حولها سنوياً ، بحيث يهضم الدارس شيئاً كثيراً عن الفنون التى نتجت فى البيئة .

س : أنت تحدثت عن مشكل تقويم المعلم ، هل هناك أساليب موضوعية لهذا التقويم تتبعونها ؟

ج : الواقع أننا اتبعنا فى مصر عدة أساليب ، وكنا نصمم البطاقات التى نضع فيها البيانات ، البطاقة تلو الآخرى ، وكنا نقسم العملية التعليمية إلى عدة أجزاء ، فنضع على التحضير مثلا درجة ، والشرح درجة ، وموقف المعلم درجة ، والتوجيه درجة ، والنتيجة درجة ، وبعد ذلك كان المفتشون يأخذون هذه البطاقات ويمرون على المعلم ، وإذا

بالعملية ، من كثرة المعلمين ، ومن الاختلافات فى فهمهم ، ومستويات إدراكهم ، تتحول إلى ملء خانات ، وإلى مسألة آلية ، ندر إن وجدت فيها أن المعلم حقيقة يقوّم ، أو هناك تقرير واضح عن حاله .

س : ماذا تعتقد إذاً أن تكون الوسيلة لتقويم المعلم؟ إن هذا موضوع هام نهتم به فى ألمانيا (اشترك فى ترجمة السؤال الألمانى عدد من الجالسين من جنسيات مختلفة) .

ج : أفضل تقويم فى الحقيقة ، يرجع إلى النظرة الكلية التى يطبقها الموجه عندما يزور المعلمين ، وهذه النظرة الكلية كما يقول علماء الجشتالت ، أكثر من مجموع الأجزاء . ويمكن للموجه أن يدرك ببصيرته مستوى المعلم ، ومدى فهمه لرؤيته ، وما نعلقه من نتائج ، وقدرته على الشرح ، وتحويل المادة المشروحة إلى مفاهيم فنية ، تتناسب مع مستويات التلاميذ ، وإدراكهم وإحساسهم لها كمشكلات ، كما يمكنه أن يدرك مدى توجيهه ، وفاعليته بالنسبة لتأثيره على التلاميذ . ونستطيع أيضاً أن ننظر إلى العلاقة الإنسانية التى تربط المعلم بتلميذه ، كما أن نشاط هذا المعلم خارج غرفة الدراسة ، أمر لايقل أهمية . لهذا فإن الإلمام بنقط كثيرة فى ذاتية المعلم ، ونشاطه ، وتفاعله ، وفهمه الفنى ، كل ذلك يعاون فى تشكيل الرأى السليم عند التقويم ، وفى اعتقاد الكاتب أن هذا يتم إجمالا ، بصورة أدق مما لو تم تفصيلاً .

س : لقد ناديت فى حديثك بأهمية إعداد معلم التربية الفنية فى معهد مستقل ، ألا ترى أنه إذا كوّن هذا المعلم وسط أقرانه من معلمى

المواد الأخرى ، لكان فى ذلك فائدة كبرى بالنسبة لتبادل الخبرات ؟

جـ : لاشك ، أن ذلك صحيح من ناحية المبدأ ، لكن من ناحية التطبيق ، فإننا نصطدم بوقائع تتصل بالبيئة ، والقيم الثقافية ، ومعايير الأشياء ، كما تمارس فى البيئة . ونحن قد جربنا فى مصر ، بوضع معلم التربية الفنية مع غيره ، فكانت تحدث مقارنات ، ومفاضلات ، تنتهى عادة بأن تكون الغلبة للمواد الأخرى ، لا لمعلم الفن . فهناك أقسام أنشئت لإعداد معلم المرحلة الأولى ، وانتهت بغلقها ، لأنه لم يقبل عليها الطلاب . لهذا فضلنا فى مصر أن يكون الإعداد فى معهد مستقل ، حيث يخلق الجو الملائم لإعداد معلم التربية الفنية منذ البداية ، وليس من الضرورى أن تكون العوامل البيئية المؤثرة فى مصر ، هى نفسها فى بلد مثل أمريكا ، أو إنجلترا .

س : إلى أى حد يمكن أن يتأثر معلم الابتدائى بالتربية الفنية ؟

جـ : إننا فى مصر ، نعد معلم التربية الفنية للمرحلة الأولى فى معاهد خاصة ، حيث يدرس سنوات أقل مما هو حادث فى معهدنا .

س : هل تخصصون للتربية الفنية معلماً للمرحلة الأولى ؟

جـ : نحن نحاول ذلك فى مصر ، ولكن الأعداد التى تتخرج قليلة جداً بالنسبة لعدد المدارس ، لذلك قد تجد فى مدرسة مدرساً للفن ، وقد لا تجد .

سؤال وتعليق من أمريكى : أليس هناك دور للفن بالنسبة للمواد الأخرى ؟

ج : طبيعى هذا يتوقف على عدد ساعات الفن التى يدرسها مدرس المواد العامة .

تعليق من سويدى : إننا ننظر للفن الآن فى بلدنا بالنسبة للمرحلة الأولى ، على أنه أحد طرق التربية التى تؤثر فى عملية التدريس فى هذه المرحلة .

ج : هذه نظرة تقدمية وهى صحيحة ، نؤمن بها ، ولكن ليس من اليسير تحقيقها بالنسبة للأعداد الهائلة ، من المدارس ، ومستويات المدرسين .

س : ما هى مواد الفن التى تدرسونها لإعداد معلم التربية الفنية فى معهدكم ؟ أى ما هى تلك السبعة فنون التى ذكرتها ؟

ج : الرسم — التصوير — النحت — الخزف — التصميم والأشغال الفنية — الطباعة والنسج — النجارة والمعادن .

ولم يكن الوقت يسمح بأكثر من ذلك من تعليقات ومناقشات . وعلى الرغم من ضيق الوقت ، فإن الذين حضروا هذه الحلقة يعتقدون أنها من الحلقات المليئة بالحيوية ، والتى أثارت نقاطاً كثيرة للدراسة . ولقد ظهر فى التوصيات العامة لإعداد المدرس ، بعض الآراء التى ذكرت ، فى الورقة المقدمة ، وخاصة من ناحية توحيد المؤهلات لمدرسى التربية الفنية فى العالم .

الحلقات الأخرى التى حضرها المؤلف واشترك فى النقاش فيها :

حلقة حول الفن كوسيلة تشخيصية للعلاج النفسى : ظهر من هذه الحلقة أن دراسة الفن كوسيلة تشخيصية ، نمت إلى درجة كبيرة

فى إنجلترا ، والولايات المتحدة ، بصورة لم تظهر عليها بعد بنفس الجدية فى مصر . وأصبحت هناك دراسات نظامية للراغبين من مدرسى التربية الفنية ، وكذلك للذين يرغبون العمل منهم فى المستشفيات النفسية . ومن الحوار الذى دار فى هذه الحلقة ، تبين للكاتب عدة نقاط ، يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ ــ أن المدخل الذى يحاول المحلل الاعتماد عليه ، هو وجود بعض الرموز التى لها دلائل هامة فى رسم المريض ، والتى تتكرر فى سلسلة الرسوم التى يقوم بها هذا المريض .

٢ ــ أن أهمية هذه الرموز من الناحية الجمالية ضعيف ، أو قد لا يلتفت إليه ، لأن الفن فى الحقيقة يؤخذ كوسيلة اتصال ، أو لنقل معانٍ . ولا ينظر المعبر عادة إلى إتقان التكتيك ، والبحث عن العلاقات الجمالية ، ولو أن هذا تم لكان ذلك بصورة عارضة ، وهى لا تؤثر فى نظر بعض المشتغلين بهذا النوع فى العملية التشخيصية ، أو بمعنى أصح ، لا يجد المعبر الاهتمام بالعامل الجمالى ، حين النظر للرسم من الوجهة التشخيصية .

٣ ــ كثير من الرموز ترتبط بطريق مباشر أو غير مباشر ، بعمليات كبت ، قد تكون أحياناً جنسية ، أو عدائية ، والمهم فى هذا الموضوع أنه ما زال فى مهده ويحتاج منا إلى عناية خاصة ، حتى الذين يعملون فى المستشفيات فى إنجلترا ، وهم أعضاء فى جمعية (Art Therapy) ذكروا للمؤلف أنه حتى فى الحالات التى نجحوا فيها فى إيجاد تشخيصات موثوق بها من الرسوم المرفقة ، فإن الأطباء لا يأخذون عادة بوجهة نظر

هذا التشخيص الفنى ، ويترتب على ذلك كفاح لمحاولة الاعتراف بالفن كوسيلة تشخيصية ، بصرف النظر عن الأطباء النفسيين التقليديين .

٤ ــ عرضت أفلام سينمائية تسجل تطور رسوم المريض ومدى الصلة الوطيدة بين ما يعانيه من كبت جنسى ، وبين الرموز التى انعكست فى تعبيراته بصورة ملحة وأظهرت التغيير الذى طرأ على الرسوم مع تحسن حالة المريض . وقد أوضحت هذه الأفلام بعض الدراسات الفردية المصورة التى تشرح أهمية الفن كوسيلة علاجية لها دلالاتها وعمقها .

٥ ــ قد وضح أن موضوع الفن كوسيلة علاجية آخذ فى النمو فى إنجلترا حتى إن بعض المستشفيات التى تعنى بالأمراض النفسية لاتخلو من إخصائى للعلاج بالفن ضمن فريق المعالجين .

٦ ــ بدأت تظهر بجانب الأفلام السينمائية المسجلة لدراسة الحالات فى العلاج بالفن مؤلفات عدة باللغة الإنجليزية تساعد على تفهم الموضوع .

٧ ــ هناك محاولة فى بعض المؤسسات العلمية لتنظيم محاضرات منظمة للدارسين الراغبين فى التخصص فى العلاج بالفن وهى مازالت فى مهدها . كما أنها لم تبلور بعد شهادات تخصصية فى هذا المجال . وتعطى دراسات الآن فى هذا التخصص لمدرس الفن جامعة لندن بمعهد التربية ، وجامعة برمنجهام مدرسة التربية ، ومدرسة التربية الفنية .

٨ ــ عرضت الدكتورة م . نومبرج (Margaret Naumburg) الأمريكية شرحاً بالفانوس السحرى حول تفسير بعض رسوم الأطفال الذين يعانون من التكيف الاجتماعى ، ومن تضارب التوجيه بين المنزل والمدرسة ، وظهر

من حديثها أن الرسوم ،حتى بالنسبة للأطفال العاديين ، لها دلالات نفسية ، ويمكن أن تكشف عن بعض الأزمات العابرة فى حياة الطفل العادى ،مما يساعد على إدخالها فى الاعتبار فى محاولة إعادة الاتزان النفسى لهؤلاء الأطفال . والسيدة المحاضرة لها مؤلفات قديمة وحديثة فى الموضوع .

٩ ـ ولاشك أن موضوع العلاج بالفن من أهم الموضوعات الجديدة التى يجب أن تدخل فى مقررات الدراسة بالمعهد العالى للتربية الفنية بمصر على مستوى دراسة البكالوريوس ،والماجستير ،والدكتوراه. ويجب أن يجد مجاله فى التنمية والتدعيم ، والنشر والتوجيه ، بمختلف الوسائل .

حلقة حول علم النفس لمدرس الفن : كانت من أهم الحلقات التى وجهت الانتباه إلى أنه قد آن الأوان لتفهم أن مدرس التربية الفنية يحتاج إلى دراسة علم نفس يتفق مع تخصصه ، وزيادة تعمقه فى هذا التخصص ، وكان التساؤل : ما هى الميادين الخاصة من علم النفس الضرورية لمدرس الفن ؟ وما هى نقط التأكيد . وقد اشترك الكاتب فى الحوار الذى دار ويمكن تلخيصه فيما يلى :

إن هناك جانبين من علم النفس يهمان مدرس التربية الفنية ، أحدهما عام ، ويتعلق بالمبادئ الأساسية التى تعطى بصيرة عامة فى تكوين المعلم مهنياً ، فتزوده بالأساسيات التى يفهم فيها على سبيل المثال طبيعة النمو ، ومراحله ، وما يعتريه من تغيرات ، وما يرتبط به من أصول فى التعلم ، وكسب الخبرة . والجانب الثانى من علم النفس يتصل اتصالا مباشراً بالتربية الفنية ذاتها ، وفى هذه الحالة يمكن أن يدور البحث حول سيكولوچية الفن ، والعملية الابتكارية ، وسيكولوچية رسوم الأطفال ،

والإدراك البصرى ، والتحليل النفسى ، لما له من صلات برسوم الأطفال وفنونهم باعتبارها دلائل للتعبير عن شخصياتهم ، كما أن هناك حاجة لمعرفة أنماط التفكير ومغزاها الابتكارى ، والجوانب الانفعالية للسلوك ، والكيفية التى يصدر بها الطفل قراراته . وكذلك الدوافع الجمالية فى السلوك .

ودار حوار أيضاً عن نوع الكتابات المتوافرة فى علم النفسى المتصل بالتربية الفنية ، ومنها كتابات هربرت ريد ، وفيكتور لونفيلد ، وغيرهما من الباحثين الأوائل ، فى سيكلوچية التعبير الفنى مثل : هلجا إنج ، ومدى فائدتها بالنسبة لمدرس التربية الفنية ، كان يعلق البعض بأن التقسيم إلى أنماط مسألة معقدة بالنسبة للمدرس وقد رد على ذلك بأن كثيراً من هذه المعلومات عن أنماط التعبير والاختلاف بين التلاميذ فيها ، أوجد نوعاً من السماحة فى توجيه التلاميذ لم تكن موجودة من قبل ، وهذه المعلومات يسرت على المدرس التعرف على مختلف الاتجاهات وحسن توجيهها ، وقد ظهر من الجدل والنقاش أن ميدان علم النفس فى التربية الفنية بدأ يظهر له اهتمامات دولية ، ويمكن أن تزداد قيمتها لو أن بعض خبراء التربية الفنية زادت عنايتهم بدراسة علم النفس من هذه الزاوية ، بحيث تبنى هذه الدراسة على أرضية من الفهم المتفق للفنون بوجه عام ، وفنون الأطفال بوجه خاص ، كما أن هناك حاجة لجمع دليل ببليوجرافى للمراجع العلمية التى ظهرت فى هذا الصدد .

حلقة حول استغلال الرسم لقياس قدرة التلميذ لمواصلة الدراسة الأكاديمية فى المرحلة الثانوية : وقد قدم أحد الأساتذة الألمان (د . ماكس

كلاجر (Dr. Max Klager بحثاً فى الرسوم تبين الاعتماد عليها كدليل يبين إمكانية مواصلة التلميذ للدراسة الأكاديمية ، بجانب الاعتماد على درجات التحصيل فى الدراسات الأكاديمية ذاتها قبل المرحلة الثانوية. وكان عنوان موضوعه : نظام لتقويم العمل الفنى فى الصف الرابع والخامس، بحث مقترح فى ميدان التوجيه ..

ونقد المحاضر وسيلة القياس التى وضعتها جودانف لرسم الرجل وبعض وسائل القياس الأخرى التى رأى تعقدها بالنسبة للتطبيق العملى ، وكان كل هدفه أن يجعل من الفن وسيلة معاونة للتوجيه للمدارس الثانوية فى بافاريا .

وتقوم فروض المتحدث على :

١ ــ النظام التركيبى للشكل، وتنوع ووفرة الجشتالتات، يرتبط أساساً بالقدرة العقلية .

٢ ــ إن لغة الأطفال التشكيلية لها مقوماتها التى يمكن أن يستشف منها التوجيه شأنها فى ذلك شأن اللغة المنطوقة (prognostic purposes) وقام بتصميم بطاقة تضم : الاسم ــ السن ــ الجنس ــ الفرقة ــ التاريخ ــ الموضوع (Theme)

١ ــ الانطباع العام .

٢ ــ التركيب أو التكوين .

٣ ــ الشكل الموحد

٤ ــ الوزن .

مجموع النقط

وللمعايير الأربعة المتقدمة قسم التقويم إلى ما يأتى :

(ا) ١٢ ، ١١ ، ١٠ ٣ نقط (فوق العادى)

(ب) ٩ ، ٨ ، ٧ ٢ نقطتان (عادى)

(حـ) ٦ ، ٥ ، ٤ ١ نقطة واحدة (أقل من العادى ، أقل نمواً)

ويرى المحاضر أن التقويم فى أى حالة يجب أن يقوم به على الأقل اثنان من المدرسين ذوى خبرة ، أحدهما يكون مدرباً تدريباً كاملاً كمدرس فن .

وقد طبق المعيار فى فصول مختلفة (من الخامس إلى السابع) فى مدرسة ثانوية ، وذلك للحصول على تقديرات أكثر موضوعية فى الفن . ويقول المحاضر إن اختباره أثبت صلاحية وخاصة بالنسبة للسن من ٩ إلى ١١ أى الفرقة الرابعة . ثم تحدث عن تعميم الاختبار على فصول أخرى .

وقد أثيرت قضايا كثيرة حول مشروعية الاختبار ، وصلاحيته ، وأهميته ، واشترك فى الحوار عدد من المؤتمرين ومن بينهم الكاتب ، وتتلخص أوجه الاعتراض فيما يلى :

(ا) ما دام الاختبار سيقوم به أفراد من المدرسين ، وهؤلاء يكونون عادة متفاوتين فى وضع تقديراتهم ، لخبراتهم السابقة المختلفة ، فمن المحتم أن النتائج سوف تختلف باختلاف المقومين ، وتنوع أذواقهم .

(ب) إن العملية الفنية من طبيعتها التغير ، ولا يوجد لها شكل ثابت مسبق ، ويؤدى هذا عادة إلى صعوبه تقنين معايير القياس .

(حـ) لماذا ننشغل بمقاييس موضوعية لقياس تعبيرات طبيعتها

ذاتية . ألا يأخذنا ذلك إلى مجال ذى طبيعة غير طبيعة مجال الفن ذاته ؟

ويرد المحاضر على أن المعيار يمكن أن تتفق عليه مجموعة من الثقات . وعند التطبيق يرجع إلى النموذج المقنن المتفق عليه كمعاون للضبط ؛ أما بقية التساؤلات فمتروكة لتحسين وسيلة القياس وضبط موضوعيته .

حلقة حول ضرر التنافس الذى تسببه المسابقات : وقد أثيرت فى حلقة مناقشة الأضرار التى تترتب على الإعلان عن مسابقات فى الفن وعند التطبيق يرجع إلى النموذج المقنن المتفق عليه كمعاون للضبط ، أيًّا كان نوعه ، بين الأطفال ، وقدمت المشكلة الأستاذة الأمريكية (ت جازارى T.Gezari) تحت عنوان أى الطريقتين أصح : واحد فائز وكثيرون خاسرون أم أن كل فرد فائز (١) ؟

والموضوع له أهميته من النواحى الاجتماعية ، والأخلاقية والفنية . وتوضح المحاضرة الموضوع مشيرة إلى أن التفكير فى التنافس هو رائد المسابقات التى تنتهى عادة بأن الفائز يكون واحداً ، وكل المتسابقين الباقين يكونون خاسرين ، أو بعبارة أخرى يكونون الضحايا . فالنجاح مرتبط بالصعود على أشلاء الجثث ، جثث الذين فشلوا فى التفوق . ومن بين الأسباب التى نهتم فيها بالمسابقات ، والمباريات ، أننا مولودون فى نظام يؤكد ذلك .

وتثير المحاضرة السؤال : ما الذى يحدث بالنسبة للملايين من الأطفال الذين لاينتصرون فى مسابقات ، ولايحصلون على جوائز من المعلم ، إنهم ينمون إحساساً بالنقص ، وإحساساً بعدم القدرة أو الكفاءة . يقول البعض

---

(١) Which will it be — one winner and many losers or each one a winner ?

إن المسابقات تعطى حافزاً للتقدم ، ولكن أى تقدم ذلك الذى ينتهى بعديد من الأفراد الذين لا يثقون فى أنفسهم ؟ إننا يجب بكل حزم أن نقول : كفى عبثاً ! لقد فعلنا كثيراً لهدم الثقة فى نفس الفرد ، وتنمية إحساسات سلبية ، وخلق عالم مشحون بالبغضاء والصدمات . لقد آن الأوان للبحث فى القيم الروحية بصورة أكثر إيجابية .

لقد آن الأوان أن نعطى كل فرد الفرصة لنموه الكامل ، دون أن يكون فريسة للدرجات ، والتقديرات ، والمسابقات ، والاختبارات ، يمكن أن يكون ناجحاً دون أن يرتبط ذلك بهدم الآخرين؛ فى أثناء هذا النجاح يحقق الفرد النصر والتفوق بنجاحه الذاتى دون حاجة إلى تحقير الغير ، وأن تكون الإجادة غاية ذاتها ، وليست للتضارب الإنسانى بين الناس .

إن المتعلم لايجد سعادة فى تعلمه إبان مراحل التعلم لأن عمليات التعلم محفوفة بمعايير تهدد كيانه ، وتجعله دائماً فى قلق ، لا يساعده فى التمتع بما يتعلمه . إن المجتمع اليوم يدفع ضريبة كبيرة لقصر نظره فى هذه الظاهرة .

وتجادل المحاضرة فتقول ما توجد مسابقة إلا وخلفها مدرس ضعيف أو متوسط ، أو ناظر لايعى المبادئ التربوية ، أو مؤسسة تريد أن تعلن عن بضاعتها بأقل الأثمان ، أو بلا ثمن .

إن وظيفتنا كمدرسين للفن أن نشجع كل طفل نتصل به لينمو من خلال الفن ، ونستثيره لهذا النمو مهما كانت مساهمته ضئيلة ، إن كل طفل يحتاج إلى الجو الملائم لينمو ، ويتعلم ، ويخلق ، وليس هناك

حدود لما يمكن أن يحققه . إنه يصل لأقصى ما تيسره له استعداداته . وبالتشجيع ، والحنان ، يستطيع أن يتفتق إلى ما هو أبعد من ذلك . ألم نر هؤلاء الأطفال الشغوفين بإنتاجهم الفنى الخلاق ، وهم منصرفون إليه بكلياتهم دون أن يشغلوا بالهم بجائزة أو مسابقة ؟

إن المسابقات تخلق سلسلة من النكبات فى مجتمعنا المعاصر ، تخلق إحساساً باللفظ فى نفسية الذى لم يفز بالجائزة ، إلى إحساسات بالنقص ، والنقص الذى يولد شعور الفرد بكره نفسه ، والذى ينتقل إلى كره للآخرين ، إلى تصرف ملىء بالعنف وغير اجتماعى . ويصبح المجتمع هو الفريسة لكل ذلك ، فالشارع تمتلئ بالعنف ، ليس فقط فى تحطيم زجاج النوافذ ، بل فى سلب الروح البريئة من أصحابها . كل ذلك قد يكون قد نما ببساطة بإحساس أولى بالرفض ، ثم يتضاعف الإحساس ليخلق فى النهاية هذا العالم المجنون اليائس (desparate) .

ثم نادت المحاضرة بضرورة تكاتف مدرسى الفنون فى أنحاء العالم ليدافعوا كسد منيع عن حق كل فرد فى حماية الجمال بين أضلعه ، مهما كان مستواه ، الذى يجب قبوله ، ولقد حاولت فى بيئتها بنيويورك أن تحول المسابقات إلى أعمال تعاونية ، والمعارض التنافسية إلى أعياد فنية ، ونادت بالتغيير وهو ممكن .

وقد آمن كثير من الحاضرين بما ذهبت إليه على الرغم من أوجه النقد والاعتراضات التى وجهت ضد وجهة نظرها ، وأهمها أننا نعيش فى عالم نحتاج فيه إلى الكفء ليقود ، ويحتل مكانه فى الصناعة ، والزراعة ، والعلم ، والفن ، وسائر أوجه النشاط الإنسانية ، ولو أننا تصورنا نظامنا بغير

تسابق فقد يؤدى ذلك إلى الخمول ، أو إلى خلق أفراد أنانيين يقبعون حول أنفسهم دون الاهتمام بما هو خارج نطاقهم .

وقد ردت المحاضرة بعنف على هذا النقد مشيرة إلى أن هذا هو الشيء الذى يجب أن يعالج فى هذا العام ، وأن كل فرد ينمو ويعمل بدوافع داخلية ، وليس بمثيرات مفتعلة خارجية ، تثير البغضاء فى النفوس ، وتقلل من شأن روح النمو الطبيعية .

حلقة مناقشة حول تأثير برنامج الدراسات البصرية على الحكم على القيم عند المتعلم البطىء : وقدمت السيدة م بركينز (M. Perkins) ورقة عمل حول تأثير تدريس الفن على تنمية الأحكام التى يصدرها الطفل بطىء التعلم ، والسيدة المحاضرة تشترك مع زوجها دكتور بركينز فى إدارة مدرسة بركينز فى لانكستر ما ساتشوستى بالولايات المتحدة . والتلاميذ الذين يفدون على المدرسة ليسوا فقط من النوع البطىء التعلم بل بعضهم يعتبر من الأحداث الذين عانوا فى حياتهم أثر الاضطهاد والإهمال وصدرت ضدهم أحكام ، فالمدرسة ترعاهم لإعادة تكييفهم للمجتمع .

وضربت المحاضرة مثلا بالتلميذ « هنرى » الذى انتظم بالمدرسة لمدة أربع سنوات . وهو ينتمى إلى منزل فقير فى كنتيكا ، وأرسل للمدرسة عن طريق جهاز الرعاية بالولاية على أساس انقطاعه المستمر عن مدرسته وتشرده ، وضبطه فى حادث سرقة . وحينما قبض عليه يسرق سيارة بالتهديد ، كان قد هرب من المدرسة ٥٢ يوماً فى مدة أربعة شهور . هذا الحدث أصبح عمره الآن خمسة عشر عاماً وهو فى الفرقة السادسة

ويستعد للالتحاق بالمدرسة الثانوية فى الخريف المقبل .

وقد لاحظت السيدة المحاضرة أن هذا الطفل بدأ بطريق غير مباشر ، وبعد دراسته التصوير فى الخريف السابق ، أن يتحدى بمعلوماته ما يشاهده فى بيئته المنزلية ، قال : إنه يعرف بعض الأشخاص الذين عندهم « صور باهتة للمسيح اشتروها رخيصة » ، وفى وقت آخر قال : « إنه لايعرف من الذى صور هذه الصور » . وكان متأكداً على أى حال أنه ليس « رافاييل » وبعد ذلك تحدث لمدرسته وقال إن جدته هى التى تقتنى هذه الصورة ، وسأل إذا كان يمكن أن يرشدها عن الفن الأفضل . وتشير المحاضرة إلى أن خبراء التربية ناقشوا برنامج المدرسة على مستوى الدراسات العليا ، وكان من بين النقد الموجه للمدرسين : يجب ألا يفرضوا على التلاميذ أحكاماً عن القيم[١] فى دراسة للفن مدعمة بالشرائح يقوم المدرس طوال الوقت مضطراً إلى إصدار أحكامه عن الأعمال الفنية . كيف يستجيب مدرس الفن ؟ إن مدرس الأطفال الصغار ومدرس الثانوى ، ومدرس ببطيئى التعلم ، يقومون بإصدار أحكامهم الجمالية كل يوم ؛ أليس ذلك دليل كاف على تدخل المدرس بذوقه الخاص ، وبأحكامه فى ترجمة المنهج ، وفى اختياره لأعمال التلاميذ التى يعرضها ؟

وتعود المحاضرة لتؤكد أنه فى حالة « هنرى » لم تفرض عليه أية أحكام جمالية لتمييز القيم ، ولكنه تعرض فى دراسته لأشكال مختلفة من الفن ، وقد استطاع أن ينمى وجهة نظره ويغيرها . والنظام الذى

---

(١) "ought to refrain from imposing value judgements on chilbren"

تضمنته خبرته فى عملية التمييز أوصله إلى أن ينمى صوراً عادية لتفكيره أكثر تنظيماً . ومن خلال عملية تعلمه استطاع أن يحقق تغييراً واضحاً فى حكمه على العالم المرئى من حوله ، وكان التحقق الأكبر مما اكتسبه « هنرى » فى برنامج دراسته هو فى عودته إلى بيئته المنزلية ، ومجابهته مرة ثانية لمستوى ثقافى بدأ هو يتحداه . وعلقت المحاضرة : هل سيستمر فى التساؤل ؟ هل سيستمر فى الاكتشاف ؟

وقد قدمت المحاضرة أمثلة لاستجابة التلاميذ للأعمال الفنية مؤكدة البدء بالجانب الذاتى فى الاستجابة حيث يتقمص التلميذ الرائى بعض الصفات الذاتية فى الصورة التى أمامه ، ويصفها من وجهة نظره ، وكيف يتدرج من ذلك إلى تمييز أكثر موضوعية ، مشيرة إلى أهمية المتاحف فى هذا التعلم ، وفى تنمية التفكير الموضوعى ، والقدرة على التمييز فى مواقف مختلفة .

حلقة حول التكنولوچيا الابتكارية : وقد قدم الأستاذ توم هادسون (Tom Hudson) حديثاً يتعلق بالنزعات الابتكاريه ، فى الموضوعات التى لها صلة بالتكنولوچيا ، وبين أن هناك اتجاهين رئيسيين للتغير يجب وضعهما فى الاعتبار ، إذا كنا نبغى توعية الدارس فى التعليم العام بالنواحى التكنولوچية .

أول هذين الاتجاهين : السير بالتدريب وفقاً للتيارات الـ[illegible] يسير فيها القرن العشرون بتأكيد الأفكار الخلاقة ، ومسايرة التطور بما يحدثه من مراحل جديدة للنمو ، وينبغى أن يطبق هذا المبدأ تطبيقاً برجمسياً ، بعقلية متفتحة ، قادرة على خلق طرق فى التدريس تساير التطور ،

وتتمشى مع الأساليب التكنيكية ، والأفكار الحديثة ، بصورة يمكن أن تتحول فيها الاتجاهات الحديثة إلى مبادئ أكاديمية متطورة .

إن المدرس ، والطفل ، كلاهما يعتبر فريسة لمفهومنا المحدود عن التربية التي تقتصر على سنوات قليلة من خلال التوجيه المهني ، والتي تتحفظ على بعض الأفكار الجامدة خلال فترة الإعداد ، وفي الوقت الذي يتطور فيه العصر ، وينمو ، وتزداد المعلومات ، وتتسع الأفكار التي تلعب دورها في تحويل شكل العالم ، فإن المعلم كثيراً ما يهمل ويترك بجموده ، وبلا تكيف ، وبانفعالات راكدة . وإذا كنا نبغي أن نطور تلميذنا الذي نتعهده بما يساير العصر التكنولوجي الذي نعيش فيه ، فمن الواجب أن نتيح للمعلم أن يتزود بمفاهيم متكاملة ، تساعده على التكيف السريع للأشكال المتغيرة من ناحية عملية الابتكار ، والخطوات المتبعة فيه . إن التطور الذي يمكن التحكم فيه عن طريق وعي الإنسان الذاتي ، قد ينتهي إلى عملية سريعة تتجه نحو الشر أو الخير ، نحو الهدم أو البناء ، ويلوح ذلك عبر التاريخ . ويظهر بالتأكيد أننا في حاجة لتنمية العقل ، لنصل إلى وعي ذاتي بالقدرة الابتكاريه الملهمة ، أكثر مما نفعل الآن . إن عقولنا تعمل عادة على مستوى الشخبطة ، غير المتكيفة ، بل إن ما نبذله من جهد ضائع . إننا نتصارع لتركيز أنفسنا ، وغالباً ما نفشل في حل المشكل ، لأننا قلما نتصور نتائج ما نفعل ، ولا إمكانية للنتائج .

إن أية تربية يجب أن تضع المشكلة بوضوح ، وتحددها ، بل ترسم من خلال المشكلة ، العملية الابتكارية المحددة التي من خلالها يمكن

الوصول إلى النتائج المرغوبة . بل بالإضافة إلى هذا تؤكد الاتجاهات النقدية ، والأحكام المميزة للقيم ..

والاتجاه الثانى يجب علينا أن نفكر فى تغيير الروتين ، والمنهج الإدارى الذى نتبعه فى التطبيقات التربوية ، وذلك لنسمح حقيقة بالنمو الابتكارى الصادق . وفى الوقت الحاضر ، نحن نبذل جهداً لنقدم خدمات نفسية لتكيف الفرد من الناحية الاجتماعية . وفى الحقيقة لا يمكن الوصول إلى هذا الهدف ، بنظام التربية المعمول به حالياً ، وفى المستقبل يجب أن نقدم تحليلا تأملياً للعمليات التربوية التى تظهر القيمة الابتكارية ، والتى تبين الزمن المستغرق ، والجهد المبذول . وإذا كنا نعتقد فى فكرة « دارون » عن التطور ، فإننا يجب أن نغير فى نظام التوقيت الزمنى المعمول به فى التعليم فى جدول الدراسة ، والذى نجزئه إلى فئات ، ونتصور أنه يوصل إلى ما نسميه تربية حرة ، فى صورة روشتة مصنوعة ، بما يشبه عقلية الفراشة .

إن الطفل المراهق يمكنه أن يوالى عملاً لمدة طويلة ، ويستطيع أن يتفحص فكره بطريقة متعمقة ، تعينه على الوصول إلى جوهر المشكلة ؛ وقد يعالج بعض الأشياء بأساليب سريعة ، نتيجة تدريبه ، على استخدام ما يتوافر من معلومات ، ومن وسائل العلاج التكنولوجية الحديثة .

وكل أنواع التدريس فى وقتنا الحاضر تنبنى على تعميمات ، وينتقل المعلم من تعميم إلى تخصص ، ومن اتساع إلى ضيق ، بصورة سيئة . وإذا كنا نأخذ بالأفكار البسيطة التى نبعت بعد « فرويد » عن مفهوم الانفـــرادية (individualism) فإننا يجب أن نلفظ كل الطرق

التى تعتمد على المادة الدراسية ، أكثر من اعتمادها على الأفكار ، وعلى الروتين المنهجى بدلا من تأسيسها على الفرد .

إن التربية التكنولوچية المستقبلة ، ستعطى للجانب الجمالى من المشكلة ، أهمية خاصة بجانب اهتمامها بجانبها الوظيفى . ومن الخير لو فكرنا فى أية مشكلة بدون تجزىء ، واعتبرناها شيئاً واحداً ، أى مشكلة جمالية وظيفية ، ولايقصد بذلك الإنتاج الفنى الحرفى ، أو إنتاج الآلة مضافاً إليه الشكل الفنى ، أو التفكير المفتعل الشائع عن مفهوم الطراز فى الفن .

من الخطأ الاعتقاد بأن الأطفال لايستطيعون معالجة مشكلات التصميم الوظيفى ، وأنهم يجب أن يتقيدوا فقط بمستوى ضعيف من التطبيقات الحرفية ، التى لا يمكن أن تنتج شيئاً ذا قيمة ، له وحدة عالية من الخبرة ، وبخاصة بعد أن جزأناه إلى خطوات مفتعلة . ويجب أن يعالج المشكل على أساس نظرية الجشتالت ، أى على أنه مشكل كلى ، يمثل موقفاً يتكشف التلميذ من خلاله إمكانية الفهم والعمل .

هناك إغراق فى التربية فى الاهتمام بالمادة الدراسية ، وليس هناك اهتمام معادل بما تحويه هذه المادة من أفكار . ويوجه المحاضر الانتباه إلى أن النظرة العكسية تؤدى إلى نتائج أفضل ، فإذا كانت الأفكار أكثر معنى ، ومثيرة من الناحية الشخصية ، فسيترتب على ذلك نتائج هامة . لذلك كلما كان هناك اهتمام ابتكارى بالفكرة ، فإنها ستفرض بطريقة حتمية نوع العملية التى سيخوضها المتعلم ، وطبيعة الإنتاج النهائى . وإذا كنا نبغى حقيقة البحث عن أشكال جديدة ، يجب ألا نهتم كثيراً بقيمة الحرفة ، أو

بتركيبها الذى سينتج بطريقة أوتوماتيكية :

إنّ كل إنسان يبغى أن يحصل على معادل مضبوط لفكرته التى تعتمل فى ذهنه ، ولكن الأفكار والمفاهيم تأتى أولا ، ثم تتطلب بعد ذلك أدوات وعمليات يستخدمها الإنسان ، مرتبطة بالمشكلة التى يعالجها ، وبما يتفق مع شخصيته . وكل الأفراد عندهم أفضليات متميزة ، للشكل ، وللخامات التى ينفذ بها ، وهو أمر يكاد يكون غريزياً ، وبعيداً عن الموضوع . كما توجد لديهم وسائل للمفاضلة حيث إنهم يستجيبون بطرق مختلفة ، للحجم ، واللون ، والدقة ، وغيرها من العوامل الفنية.

ويجب أن تؤكد التربية ، مبدأ المفاضلة الشخصية ، التى يحاول فيها الفرد أن يمارس أكبر قدرة ، وكلما اتسعت قدرة الفرد ونمت ، وجب أن يتدرب على مواد معادلة ، وعلى ابتكار الأشكال ، والمرور فى عمليات ابتكارية مختلفة ، يجب أن يخلق الفرد اتزاناً بين العمل ذى البعدين ، وذى الثلاثة الأبعاد ، وينمى المقدرة على أن ينتقل بيسر من أحدهما إلى الآخر .

هناك عمليات تكنيكية محدودة ، وحينما يبدأ العقل فى التحرك ، يجب ألا يقتصر تحركه على مرحلة الشخبطة ، بل يجب أن يوجه إلى التفكير الابتكارى الهادف . ومن الأشياء المفضلة فى التربية ، أن يعى المتعلم ، حتى وإن صغرت سنه ، بنوع المشكلات التى يعالجها . ومن الأشياء التى تدعو إلى الازدراء ، أن يجد طفل نفسه يعمل شيئاً ، ولا يعى ما هو بصدده ، ولو أن المعلم أوضح نفسه فى صورة مبادئ ومقترحات واسعة ، لاستطاع حينئذ أن يزن الحوار بينه وبين التلاميذ ، عن طريق

إلقائه السؤال : كيف ؟ ، أو لماذا ؟ ، وخاصة عندما يعالج التلاميذ شيئاً خاصًّا ، إن هذا يعنى شيئاً هامًّا فى الورشة ، وهو أن الطفل سيوقف من تدريباته الروتينية الآلية التى يزاولها مع غيره بغير تفكير ، كما أنها فى الوقت نفسه تضع حدًّا للمعلم الذى يحدد المشكل .

إن التمرين له قيمة محدودة إذا نظرنا إليه على أساس تحقيقه لنهايات معروفة من قبل . إنه فى الحقيقة ليس له إلا قيمة ضئيلة من الناحية الابتكارية ، بينما التجربة هى من العمليات الرئيسية لثقافتنا ، وإذا كان من الممكن أن تستخدم بفاعليتها ، أى أكثر من مجرد التأكد من فرض السير فى بحث متفتح برجمسى ، فإنها فى هذه الحالة تعتبر عملية تكشف تؤدى فى النهاية إلى مواجهة مع المجهول .

إن التربية التكنولوجية يجب أن تستخدم أية مادة علمية ، أومعرفة ميسرة ، كما ينبغى أن تطبق الأساليب العلمية فى التنفيذ ، كلما كان ذلك ضروريًّا . ولكن حينما تجابهنا المشكلات الابتكارية ، يجب أن نعالجها بعقلية متفتحة ، لابطريقة تكرارية ، أى نعالجها باستخدام تجارب أكثر ، وتمارين أقل .

يجب أن يتعمق التجريب فى الخامات المختلفة ، وما يتصل بها من عمليات ابتكارية ، إلى ما هو أبعد من حدود الاحتمال ، وأن ينشغل بمشكلات تشكيلية ، بمعنى أن المواد الخام يجب أن تجرب فيما هو أكثر من حدودها الضيقة ، يجب أن تجرب بالمغزى الذى تتفتت فيه ، كما تجرب بمغزى البناء ، أى أننا لايجب أن نسترسل فقط فيما يعتبر سيراً فى اتجاه الخامة .

ويسترسل الأستاذ المحاضر فى تعليقاته ، مشيراً إلى أن الأفكار الرومانتيكية التى كانت تعالج بها الخامات ، امتد تأثيرها إلى الآلة ، وأكد أن القيم الهندسية للخشب ، والمعادن ، على وجه العموم ، تحتاج إلى عمليات تجريبية ، تقوم على التفتيت والبناء . وأكد أهمية توليف الخامات ، وعدم الاقتصار على النظرة التجزيئية للخامة الواحدة . وفى تجاربه مع أطفال فى سن الرابعة والخامسة ، لاحظ أن خيالهم سمح لهم بأن يروا فى الصندوق المكعب منزلا ، وسفينة ، وسلة مهملات ، أو أى شىء آخر ، لأن الطفل حينما وعى بمبادئ التشكيل الهندسية الأساسية ، فإن خياله مكنه من أن يدرك إمكانيات كثيرة فى الشىء الواحد ، أى يولد له أفكاراً متعددة . ولاحظ أن الطفل كلما نمت خبرته ، استطاع أن يسيطر على عمليات الكشف ، وتنمية القدرة الابتكارية . وكلما نما خيال الطفل ، نمت سعة حاجته التكنولوچية : كيف يلصق جسمين بعضهما ببعض ؟ ، كيف يحول فكرته إلى فكرة مصنعة ؟ ، ونادى بأنه يجب أن يخترع التلاميذ وسائلهم التكنولوچية فى أثناء تعلمهم . وقدم الأستاذ هدسون مقترحات ببرامج لمعالجة الفنون العملية التى تعتمد على التكنولوچيا ، تحمل نفس المفاهيم الأساسية فى فلسفته .

حلقات أخرى : وليس من اليسير أن يضم مثل هذا التقرير كل ما قيل فى حلقات المناقشة ، فقد كانت هناك خمس حلقات يوميًّا ، فى موضوعات متفرقة ، ولا يستطيع أحد أعضاء المؤتمر أن يكون متواجداً فى أكثر من واحدة فى الوقت الواحد ، وعلى ذلك لايستطيع أن يلم حقيقة إلا بما دار فى الحلقات التى حضرها . ولكى نوفى هذا الموضوع حقه ،

برغم هذا القصور ، يفضل أن ننوه بالعناوين الرئيسية التى كانت محور الدراسة فى حلقات المناقشة ، التى لم يتمكن كاتب التقرير من حضورها . ومن بين هذه الحلقات : « المتحف كأرضية محايدة » ، « لغة الابتكار » ، « مشكلة الفن فى دور المراهقة » ، « أسئلة فلسفية حول الفن المعاصر ومنهجيته » ، « الرسم والإدراك والذكاء » ، « صور عن المعارض المدرسية » ، « التربية المتحفية للأطفال والشباب » ، « ممارسات وإمكانيات » ، « الفوتوغرافية والسينما والتليفزيون » ، « عمل الفيلم » ، « إعداد المدرسين » ، « إعداد المدرسين غير المتخصصين » ، « الانفجار المعاصر للحرف » ، « علم النفس الجمالى » ، « نمو اتجاهات التربية الفنية المرتبطة بالإدراك والفكر والعمل الفنى » ، « اهتمام الطفل بالتصميم والتكوين » ، «الاتصال والعلاقات» ، « دراسة جماعية – الفن للعلاج » ، « التربية والثقافة البصرية » ، « المساهمة الحية للفن فى المنهج المتكامل فى المدرسة الإعدادية » ، « إعداد الفنان المعلم » ، « تاريخ التربية من خلال الفن المجسم فى مجالات الحرف والفنون التطبيقية فى زغرب » ، « الجمال والابتكار » ، « الحرية والتربية الفنية فى المرحلة الثانوية » ، « فن الطفل والإدراك البصرى » ، « محاولة لجعل النقد علمياً » « دراسة للعوامل الانفعالية التى تعكسها صور تلاميذ الحضانة » ، « تصور المراهقين لمدرس التربية الفنية المفضل » ، « الفن فى الجامعة الجديدة – مشكلات نظرية فى وضع برنامج لفن جديد وآخر للتربية الفنية » ، « خامات الضوء والصوت والحركة كأساسيات هامة فى التربية الفنية » ، « تقويم برامج الفن فى كليات التربية » . وهذه بعض

عناوين حلقات المناقشة التى دارت ، وهى تبين الحدود التى يمكن تصورها لأبعاد التربية الفنية المعاصرة ، ومدى الدراسات التى يجب أن يلم بها المتخصصون الذين يعدون لهذه المهنة فى الوقت الحاضر ، حتى يستطيعوا تغطية الميدان .

المحاضرات العامة : وكانت هناك محاضرات عامة يحضرها جميع المؤتمرين ، واختيرت الموضوعات التى تتصل بالمشكلات الفلسفية المعاصرة للتربية الفنية ، كما اختير المحاضرون من بين صفوة المفكرين الإنجليز ، كمحاولة من القيادة التنظيمية للمؤتمر للتعريف بالفكر الإنجليزى التربوى فى مجال التربية الفنية . وفيما يلى بيان بأسماء المحاضرين ، وعناوين محاضراتهم :

لورد جودمان (Lord Goodman) : « الفن والتربية — اليوم وغداً » .

داركى هايمان (D'Arcy Hayman) : الحديث الافتتاحى « الفنون والتربية فى بيئة الإنسان المتغيرة » .

لويس أرنولد ريد (Louis Arnold Reid) : « المضامين الفلسفية للفن فى التربية المعاصرة » .

شاريتى چيمز (Charity James) : « نمو الطفل من خلال الفن » .

توم هدسن (Tom Hudson) : « العقل والتكنولوجيا الابتكارية » .

روث ليديا سو (Ruth Lydia Saw) : « الفن فى عالم سريع التغير » .

إليانور هيبول (Eleanor Hipwell) : « الاجتماع العشرون والمؤتمر الدولى » .

كنيث ميلانبى (Kenneth Mellanby) : « الإنسان فى بيئته ، بيولوچية » .

وقد دارت المحاضرات في مجموعها حول القضية الرئيسية من المؤتمر : « الفن فى عالم سريع التغير » . وبعض المحاضرين عالج طبيعة التغير ، وصلته بالبيئة ، ونوع الاختراعات أو الاكتشافات المستحدثة ، والمضامين الفلسفية التى يمكن أن يتأملها الفرد من خلال هذا التغير . وكل المحاضرات تمثل وجهة نظر إنجليزية فى مجموعها ، باستثناء محاضرة ممثلة اليونسكو الأمريكية الجنسية . وفيمايلى تلخيص لمجمل الأفكار التى وردت فى هذه المحاضرات بدون حاجة إلى ذكرها مفصلة .

من حديث داركي هايمان : كلما سيطرت التكنولوچيا على طبيعة الحياة الإنسانية ، يجب أن يتكاتف الفن والعلم ليلعبا دوراً رئيسياً فى تصميم البيئة التى يعيش فيها الإنسان . إن الحاجه إليهما ليعملا فى تكاتف لم تكن ماسة فى أى وقت مضى ، مثلما هى الآن .

كيف ننظر إلى الإنسان ؟ هل نعتبره يقطن حجرة ، فى مدينة ، أو دولة ، أم ننظر إليه على أنه ينتمى إلى أجزاء أخرى من الأرض ؟ وما هى طبيعة حياة هذا الإنسان فى القرن العشرين ؟

من أهم ما أشار إليه اينشتين أن الشيء الوحيد المستقر هو التغير ، وأن عالمنا الذى نعيش فيه يتميز بسرعة التغير .

وإذا سألنا عن ماهية الفنون فى عالمنا المعاصر لكانت الإجابة : إن الفنون لاتوجد فى فراغ ، إنها تعكس عامل التغير مهما كانت درجته ، وتضمنه خبرة الإنسان ، وأى أشكال جديدة للانتقال والاتصال تعطى الإنسان القوة على اختراق الحواجز العقلية ، والثقافية ، تلك الحواجز التى كانت فى العصور السابقة سدوداً منيعة ، لم يكن من السهل اختراقها .

إن أفكارنا تخضع لظروف شرطية ، ولو إلى درجة قليلة ، بفعل الواسطة التى من خلالها تأتى إلينا المعلومات ، ويمكن من ذلك أن نستنتج مدى تأثير الصور البصرية ، والسمعية التى تحدث باستمرار ، وبصورة تلقائية فى البيئة ، كيف تؤثر كل هذه الصور على الطريقة التى نفكر بها ، ونتعلم ، وفى النهاية نتصرف . وكل هذا يؤثر بدوره فى العلاقة التى تشكل الفنون ، وفى استجابة الجمهور ، والمتذوقين لها .

فى المجتمعات القديمة لم يكن هناك فاصل بين الفن ، وبين الجمهور . بينما فى المجتمعات الحديثة ، تجد المتاحف صعوبة فى أن توصل رسالتها إلى الجمهور ، وهناك مشكلات عديدة فى كيفية ربط الناس من الناحية الثقافية بالوسط الاجتماعى الذى يعيشون فيه ، وزيادة الاهتمام بالتخصص .

فى العصر الذى نعيش فيه نشاهد المنازل المعدة للتركيب ، والتصوير بالضوء ، والموسيقى الإليكترونية ، والفنون البيئية ، ونتبين منها أن كتاباتنا وتفكيرنا عن الفنون لم يعد يتفق مع الزمن الحاضر ، فقد أصبح لزاماً علينا فى هذا المستقبل القريب أن نجد ألفاظاً أو معانى ، تتناسب مع تطور التليفزيون ، ومع العقول الإليكترونية ، ورحلات السفر فى الفضاء. يجب أن نجد ألفاظاً جديدة وأفكاراً مستحدثة ، لتتناسب مع الوظائف الجديدة للفنون فى حياتنا ، لا لتنوب عن المعانى القديمة بل لتنمى فهم الفنون واستخدامها فى الحياة المتغيرة التى نعيشها .

يجب أن ننظر إلى الفن على اعتباره لغة طبيعة للإنسان ، ندرسها ونحياها ، ويجب أن تتاح للصغار منذ السنين المبكرة فرصة الحب الطبيعى للغة الفن ، وذلك من خلال الحرية التى يعطونها ، والتشجيع على التعبير ،

ويجب أن تتاح للطفل فرص للنضج ، ونمو قدراته ، ولغته البصريه ، حتى تصل وسائله التعبيرية إلى درجة من الحذق تحمل التنوع والسعة . كما يجب أن نخير بعض الطرق التى استخدمتها العصور والأفراد فى التعبير باللغة البصرية .

إن التربية الفنية هى التربية التى تتناسب مع تكوين رجل الغد المبتكر، وتكوين رجل الغد المبتكر هى تربية كل إنسان يعيش فى الغد .

ويقول المثل الصينى القديم : « إذا خططت مقدماً لخمس سنوات فازرع أرزاً ، وإذا خططت لعشرين سنة فازرع أشجاراً ، وإذا خططت لمائة سنة فرب رجالا » .

من حديث أرنولد ريد : إن التربية الجمالية تعتبر أسمى وأوسع مجالا من التربية الفنية .

هناك نوع من المعرفة يتصل بالإلمام بالحقائق ، كالتاريخ الثقافى والاجتماعى والسياسى لبلد ما ، وهناك المعرفة المتعلقة بالمهارات الأساسية للغات ، ولتفهم الرياضيات ، والعلوم ، وما إلى ذلك ، وهى معرفة ذهنية متصورة يمكن التعبير عنها بالألفاظ ، أو الرموز ، ويمكن اختبارها بوسائل الاختبار العادية . ومع الأسف فإن مثل هذه المعلومات التى يمكن حفظها والاختبار فيها هى نوع المعرفة التى اتخذت شكلا نمطياً ثابتاً .

إن الفنون ليس لها هذا الشكل الثابت ، فإن الفنون لاتصدر فى قوام يمكن التحدث عنه على أنه صادق أو كاذب ، على الرغم مما تحمله هذه الأنواع من الفنون من الصدق الذاتى ، ولأن الفن لا يدخل ضمن المواد التى تعنى بالمعرفة الرمزية ، فلذلك يستخرج عادة الفن والتربية

الفنية من هذا المجال ، ويربطان بمجال الإحساس ، والانفعال ، كما يربطان بالتعبير عن الشخصية . ويتحدث بعض المربين على أن هذه الفنون أشياء جميلة لكن إذا أتيح لها الوقت ، ودائماً لا يوضع أو يحدد لها الوقت المناسب ، طالما كان هناك طغيان للاختبارات العامة . وحتى لو تقوّل بعض المربين على أنها أنسب لنوع التلاميذ الذين ليست لديهم قدرات أكاديمة ، وتعتبر تنفيساً لطاقاتهم ، فإنهم يرون أنها بالنسبة لباقى الطلاب لايجب أن تعطى .

إن الفن ليس مقصوراً على نوع من الإحساس أو الانفعال الخاص ، إن الإحساس يمكن أن يكون مسألة على درجة عالية من الإدراك . والإحساس له دور يلعبه أيضاً ليس فقط فى الفنون ولكن فى تفهم ميادين أخرى من المعرفه : كالرياضيات ، والعلوم ، والتاريخ ، ونحن محتاجون أن نحس لنخبر كثيراً من الأشياء ، وبدون الاهتمام فى التربية بالطرق التى نحس بها ليزداد الفهم ،فإن أى شىء نريد أن نفهمه بدون إحساس يصل إلى مرتبة الجفاف ، وإذا كان هناك ادعاء بالأمانة فى الجانب الذهنى ، فإن هذا الجانب قد قطع إلى درجة كبيرة من الإحساس الذى يمثل جانباً هاماً فى الفهم .

إن التربية الجمالية سواء كانت من خلال الفن ، أو من أى مدخل آخر ، يجب أن تنمى وعياً بعالم يتجدد كل يوم ، عالم ملىء بسرور لانهائى ، وباكتشافات لاحد لها ، وليس هناك من مكان للأفكار الميتة . فالتربية ، والتربية الجمالية بوجه خاص ، يجب ألا تغلق الأبواب بل تفتحها ، كما أن التربية الجمالية من شأنها أن تزيل من الإدراك

البصرى كل العوائق التى تؤدى إلى الآلية ، وإلى الكليشيهات .

إن ما يجب إيضاحه بشأن التربية الجمالية التى تعتبر التربية الفنية جزءاً هاماً منها نجد أنها تعنى بتربية نوع من المعرفة والفهم له طابع خاص ويجب تأكيد ذلك لأن هذا هو المعنى الذى يستنكره كثير من الناس حتى بين فلاسفة التربية ، أو علماء الجمال ، أو الفلاسفة فى التربية الجمالية . إن التربية الجمالية هى تربية لمعرفة هامة من نوع معين ، معرفة لايمكن أن ننالها بطريقة غير طريقة الفن ، هى معرفة تختلف عن تلك التى ننالها بالوسائل الأخرى المعترف بها .

إن الفن يختلف عن غيره من مظاهر المعرفة بأنه يمكن قياسه بالمعنى ذى القيمة الذى يتضمنه بين طياته ، ولا بد حينئذ من التفرقة بين ما نسميه المعنى الجمالى ، وأى معنى آخر .

إننا حينما نقرر شيئاً عن الرمز الفنى ، أو عن الرمز فى الفن أو الرمز الجمالى ، كما يمكن أن نسميه ، يجب أن نضعه فى وضع متناقض للرمز فى المجالات الإشارية الأخرى ، والتى فيها ينفصل المعنى عن الرموز المستخدمة ، وحتى فى الرموز الشعرية فهى ليست مشابهة فى معانيها للغة العادية ، سواء من ناحية المضمون ، أو الإشارة ، فالمعنى الشعرى متضمن فى الرموز ذاتها ، والمعنى الجمالى فى القصيدة يستمد من الحياة ويرسب فى الكيان الرمزى للقصيدة ذاتها ، ويصبح جزءاً من فحواها .

والمعنى المتضمن فى صورة ، أوتمثال ، أو آنية ، لايحصل عليه عادة بترجمة لفظية ، لابد أن نعيش فيه ذاته لكى ندرك معناه ، ولذلك فإن المعنى الجمالى هو معنى متضمن ، وهو لايشبه أى معنى آخر ،

ولايمكن فى الخبرة الجمالية فصل المعنى المتضمن فى الرمز عن الرمز ذاته . فالشكل ، والمعنى لاينفصلان ، أويتميز الواحد عن الآخر ، فإنهما يمثلان وحدة . والمغزى هنا أن الفن يعنى ذاته . ولا يمكن أن نتحدث بنفس المعنى عن الرموز الأخرى غير الفنية . وليس هناك من وسيلة لإدراك المغزى الجمالى، أو المعنى المتضمن فى الفن إلا عن طريق التوغل داخل الفن ذاته .

إن الفن يستطيع أن يترجم العام إلى الخاص ، ونستطيع بذلك أن نخبره بطريقة حية فى هذا المكان ، وهذا الوقت ، والخبرة يصعب ترجمتها :

إن قطعة الموسيقى أو التصوير التى نتحدث عنها على أنها مفرحة أو محزنة ، على الرغم من أنها تحمل إحساسات شخصية ، إلا أنه ليس هناك من دليل على أن الفنان الذى صنعها كان فرحاناً أو حزيناً وقت صنعها ، ولذلك فإن المشاعر التى يعبر عنها داخل العمل الفنى ليست مشاعر شخصية ، بمعنى أنه لايمتلكها الفنان وحده ، أوالمتفرج وحده، إنما هى فى الحقيقة جزء من مقومات العمل الفنى ذاته حيث تندمج فى الطريقة التى استخدمت فيها الخامة ، وأصبحت جزءاً لايتجزأ من مضمون العمل .

إن التعبير يمكن أن تحمله كل أنواع الفن وطرقه ، والتعبير ينفس عن الأحاسيس ، ويمكن أن يعتبر حالة من الحالات الفعليه التى يمر بها الفنان ، ويمكن أن تبين مشاعره ، كما يمكن إن تعبر منطقياً عن شىء ما .

إننا نعرف وإلى درجه ما نفهم معنى فريداً، معنى جمالياً متضمناً، ونحن نصل لإدراك هذا المعنى عن طريق تعاون أجسامنا وعقولنا، ونكتشف ذلك حينما نستخدم خامة، أو نتأمل عملاً فنياً انتهى من صنعه، وهذه الطرق متميزة، وفى معنى التربية الفنية الكامله، فإن المدخلين ضروران، وكل منهما يسهم فى إنعاش الآخر، ويتعاون الاثنان فى إثراء الفهم.

إن الفن نوع من المعرفة الأصيلة، والفهم الذى يختلف عن فهم العلم، أو التاريخ، الذى يمكن اختباره بطريقة جماهيرية موضوعية.

إننا نزيد من معرفتنا بالعالم من خلال تنقية الإحساس. إن الشخص قد يعرف قصيدة أو صورة ويفهمها جيداً دون أن يعى بها أى شخص آخر.

إن ما يحدث داخل حجرة الدراسة، وفى الاستديو يتلون دائماً، سواء بطريقة شعورية أو لاشعوية بفروضنا عن الفن. إن مساهمة المتفلسف فى التربية أن يفحص ويختبر بصورة نقدية هذه الفروض. فإذا كانت الفروض غير سليمة فإن ممارسات التربية الفنية ستسير بطرق خاطئة.

إن الحرية ضرورية جداً، ولكنها جزء فقط من القصة.

إن التربية فى الفن هى تربيةمن أجل زيادة المعرفة، والفهم، الفن الذى له سمات فريدة، لأن إهمال ذلك «تحت فكرة أن المعرفة فى الفن لاتتمشى مع الشكل السائد للمعرفة بالطريقة التقليدية، ويستنتج أنها ليست معرفة إطلاقا» فصل بطريقة غير صحية التربية الفنية عن بقية أنواع التربية.

ولكن إذا كان الفن هو المعرفة ، المعرفه بالمعنى المتضمن ، إنه شيء أكثر من المعرفة ، إنه طريق الحياة ، طريق الوجود . إن تلاحم الجسم والعقل معاً فى الفن يحقق نوعاً مباشراً من المعرفة على درجة عالية من الحيوية ، ومن الحياة ، وهذا لا يتحقق بنفس الطريق فى أى نوع آخر للمعرفه التى فيها ينفصل الرمز عن المفاهيم المرتبطة به، وعن شكل الرموز ذاتها . ولنفهم الرمز الفنى ، فنتعرف على المعنى الجمالى المتضمن فى شكل الرمز ذاته . وللحصول على المعنى يجب الخوض فى تفهم الشكل الرمزى ذاته .

المصطلحات الفنية : ومن المساهمات ذات المعنى فى هذا المؤتمر تعريف ببعض المصطلحات كما وردت فى الكتابات المختلفة بحيث لا يحدث لبس فى إدراك مغزاها حيث إن مسمى واحداً قد يكون له دلالة فى دولة تختلف عنه فى دولة أخرى .

فكلمة مدرسة (School) تستخدم للمؤسسات التربوية التى تضم تلاميذ حتى سن ١٨ ، ويعادلها بالفرنسية (école, Lycée, Collège) وبالألمانيــة (Schule, Realschule, Gymnasium, Oberschule).

وكلمة كلية (College)، تعنى مؤسسات التعليم العالى ، عادة التى تتبع الجامعات .

وكلمة مدرس (teacher) لفظ يستخدم فى كل المستويات التربوية بينما فى التعليم العالى يستبدل بلفظ (Lecturer) أو (tutor) ويستخدم لقب أستاذ (professor) للمــدرس الذى يشغل كرسياً

فى جامعة ، وهو لقب يندر استخدامه فى الدوائر التربوية الإنجليزية التى تقتصر ألقابها على سيد وسيدة وآنسة (Mr., Mrs., Miss)

التوصيات التى يمكن الأخذ بها فى جمهورية مصر العربية :

لا ريب أن هذا المؤتمر قد أثار كثيراً من القضايا الهامة فى حقل التربية الفنية ، ووسع مضمون هذه المادة، وأضاف كثيراً فى بعض الأهداف التى تمليها ظروف التطور التكنولوجى فى عالم سريع التغير ، وفيما يلى بيان بأهم التوصيات التى يمكن الأخذ بها فى جمهورية مصر العربية ، فى ضوء الدراسات والمناقشات التى دارت فى المؤتمر .

١ ـ هناك حاجة لإدخال « العلاج بالفن » كموضوع دراسى أساسى فى إعداد مدرس التربية الفنية بالمعهد العالى للتربية الفنية ، وإجراء بعض البحوث فى مستوى الدراسات العليا فى هذا المضمار . كما أن هناك حاجة لتكوين ميل عند بعض مدرسى التربية الفنية الممتازين لمزاولة هذا النشاط فى المستقبل .

٢ ـ هناك حاجة لتغيير بعض الأهداف والمضامين التقليدية فى مناهج التربية الفنية على مختلف المستويات لتساير الاتجاهات التكنولوجية المتطورة فى العالم، وإدخال بعض الأدوات والمعدات والخامات الحديثة التى تساعد على تحقيق هذا التطور .

٣ ـ هناك حاجة إلى إعادة النظر فى المسابقات الفنية المحلية من حيث إلغاؤها حفاظاً على قيمة الفرد ، وعلى التغلب على ألوان التنافس الضار التى تصل إلى تحقيق فائز واحد وآلاف خاسرين ، وما يترتب على الخسارة من إحساس بالنقص والشعور بعدم القدرة أو الثقة بالنفس .

٤ ـ هناك حاجة إلى القيام بأبحاث فى مجال الدراسات البصرية بالنسبة للطفل بطىء التعلم وكذلك الأحداث ، إذ أن الفن ليس فقط طريقاً للتعلم ، بل وسيلة بنائية لتغيير الأحكام وألوان التفضيل فى المسائل التى تتضمن قيماً .

٥ ـ آن الأوان لندرك الفارق بين التمرين فى الدراسات الفنية التكنولوجية الذى يسعى لتحفيظ المتعلم خبرات مسبقة والنتائج الآلية المترتبة عليه وبين الأعمال المبتكرة التى تتضمن اكتشافات جديدة . وتقتضى الأخذ بالاتجاهات الابتكارية وتدريب عقلية المعلم ليساير بتوجيهاته وفكره عوامل التغير التى هى السمة الأساسية للعصر الذى نعيش فيه .

٦ ـ مبدأ المفاضلة الشخصية بين قيم الأشياء من المبادئ الهامة التى يمكن أن تتخذ كثير للتعلم ، ومن خلال التطور بالمفاضلة يمكن أن يتأثر السلوك و يتهذب فى كل ما يتعلق بالمسائل التى تحتاج لإصدار قرارات قيمية .

٧ ـ ومن بين الأهداف ، التى يجب أن تؤكد فى التربية الفنية ، اعتبار الفن وسيلة معرفة من نوع معين تختلف عن المعرفة التى تقوم عليها العلوم العامة والعلوم الاجتماعية ، فهى معرفة محسة من خلال الخبرة الجمالية تجمع فى الإدراك بين الجسم والعقل ، وليس من اليسير تحويل مثل هذا النوع من المعرفة إلى معادل لفظى ، وحينئذ يجب أن تهتم مناهج الدراسة فى التربية الفنية لا بالممارسة وحدها وتأكيدها من الناحية الميكانيكية فحسب ، وإنما بنوع مميز من المعرفة الذى يثرى ثقافة الفرد ، ويسمو بمستوى إدراكه للحياة .

٨ – ينبغى إعادة النظر فى وضع الفن فى الخطة الدراسية فى التعليم العام وخاصة فى المرحلة الثانوية . إذ أن النظرة الغالبة ما زالت ترى أن الفن لا يعطى إلا لفئة قليلة من الموهوبين وحتى حينما ينادى بهذه الفكرة لا تجد تطبيقاً عمليا مناسباً ، فلا يحدد وقت للدراسة فى الخطة ولا تحتسب درجات تضاف إلى رصيده فى المجموع الكلى . وإذا أخذنا بوجهة النظر التى ترى أن الفن وسيلة من وسائل المعرفة المميزة كان معنى ذلك أن هناك ضرورة أن ينال كل فرد حظه من هذا النوع من التربية مهما ضؤلت قدرته الأدائيه ومستوى استجابتها .

٩ – آن الأوان فى مجال التربية الفنية أن نفكر فى العمليات الابتكارية وقدرات التفكير المتضمنة للإنتاج الفنى بدلا من وضع التأكيد على النتائج النهائيه . كما أن هناك حاجة إلى النظر بعين الاعتبار للقيم السلوكية المترتبة على تلك العمليات الابتكارية بدلا من الاهتمام بالنتيجة وحدها .

١٠ – إننا نضع المتعلم موضع الذلة حينما نطالبه فقط بجودة النتائج من الناحية الظاهرية ولاننظر إلى الكيفية التى نصل بها إلى هذه النتائج ؛ حينئذ يجب أن نضع نقطة التأكيد على تلك العمليات التى تؤثر فى تكوين شخصينه بدلاً من تركه فريسة للنقل ، وتقليد المظاهر الخارجية للأشكال التى يضعها الغير بدون فهم ، والتى تنتهى بالمتعلم إلى التفنن فى تزييف إنتاجه بغية الحصول على جودة خارجية غير أصيلة ، ولا تتصل بشخصيته ؛ يجب الاهتمام بجوهر العملية الابتكارية التى تظهر فيها سمات الشخصية وصفاتها الأصيلة .

١١ ــ قد آن الأوان فى إعداد معلم التربية الفنية أن توحد نظم إعداده ، وتحدد مستوياتها بالنسبة للمواد الأخرى ، كما تحدد أنواع الدرجات العلمية التى تمنح من مستوى البكالوريوس حتى درجة الدكتوراه .

١٢ ــ ولو أن المدد التى يقضيها المعلم فى أثناء إعداده تختلف من بلد إلى آخر إلا أنه يظهر من دراسة بعض الأنظمة فى البلاد المختلفة أن خمس سنوات هى المدة المعقولة التى يجب أن يمضيها الطالب الذى يعد لمهنة تدريس التربية الفنية بعد الثانوية العامة ، ويدرس فى خلالها الفنون والعلوم التربوية فى تزاوج .

١٣ ــ يجب أن تيسر دراسات تجريبية على الأطفال الأسوياء وغيرهم تكون ملحقة بمعاهد إعداد مدرس التربية الفنية حتى يمكن فى أثناء الإعداد ملاحظة النمو الفنى وتأثيراته السلوكيه سواء بالنسبة للطفل العادى ، أو ضعيف العقل ، أو بطىء التعلم ، أو الكفيف ، أو الحدث .

١٤ ــ باعتبار أن جمهورية مصر العربية ذات تاريخ عريق فى الفن يجب أن يشجع المسئولون فى الوزارات المختلفة التى تعنى بالفنون والتربية الفنية على عقد المؤتمر الدولى القادم فى القاهرة ، وتدعو إليه المؤتمرين من الشرق والغرب ، ويكون من بين الدراسات التى تعرض فى المؤتمر التقاليد الفنية والإقليميه ، والحرف اليدوية البيئية ؛ وذلك لإمكان إيجاد معادل فكرى للتطور التكنولوجى الذى أغفل أهمية الحرف اليدوية وآثارها فى تكوين الإنسان . وتستطيع الدول الإفريقية أن تسهم بنصيب وافر فى هذا المضمار وخاصة أنه كان للفن الزنجى تأثير لا ينكر فى الحركة الفنية الحديثة .

١٥ – من أهم التوصيات التى ظهرت فى المؤتمر لفت النظر إلى مجالات فى علم النفس تهم مدرس التربية الفنية بصفة خاصة، فيجب الاهتمام بنوع هذه المجالات، والتعمق فى دراستها، وإيجاد فئة جديدة من الباحثين المتخصصين فى التربية الفنية ليقوموا بأبحاث فى مجالات علم النفس المتصلة بتخصصهم من ناحية الإدراك، والتحليل النفسى، والفروق الفردية فى التعبير الفنى، والتعلم من خلال الفن، وغير ذلك من مجالات.

١٦ – ما زال موضوع دراسة الفن كوسيلة لقياس القدرات العقلية يحتاج إلى مزيد من الأبحاث التى تبين الرابطة الوثيقة بين إحساس الطفل، وفكره، وتعبيره، وسلوكه.

الغلاف من تصميم الآنسة ڤينيس عياد يوسف.

ثبت بالمصطلحات

A

acquiring	اكتساب
aim	هدف
animation	حيوية
appreciation	تذوق
—, art,	فني
—, artistic,	فني
—, aesthetic,	جمالي
apprenticeship	تتلمذ
a priori	مسبق
art	فن
—, symbol	رمز فني
attitude	اتجاه
automatism	آلية

B

back-ground	خلفية (أرضية)

C

call-name	أسم إشاري
college	كلية
conception	مدرك كلي
connectedness	صلات
connotative	متضمن
consistancy of behavior	استقرار السلوك
construction	تركيب
content	مضمون
contrast	تباين
core curriculum	منهج محوري
competitions	مسابقات
composition	تكوين
crafts	أشغال ــ حرف
custom	عادة

D

data	بيانات (أسانيد)
denotative	إشاري
design	تصميم

detective	محقق جنائى
directions	توجيهات
distance	مسافة
distortion	تحريف
drawing	رسم
dream	حلم
drill	تدريب
dualistic philosophies	فلسفات ثنائية

E

end	نهاية
end-product	نتاج العملية
entities	وحدات مستقلة
environment	بيئة
essentials	أساسيات
evaluation	تقويم
exercise	تمرين
experience	خبرة
—, direct,	مباشرة
experimentation	تجريب
expert	خبير

F

facts	حقائق
faculty theory	نظرية الملكات
fixation	ثبوت — تجميد
folk art	فن شعبى
form	صيغة — شكل عام — هيئة
formal	شكلى — صيغى — كلى

G

generaliztion	تعميم
gestalt	جشتالت — كل عام
gnomes	أشباح
goal	مرمى
group	جماعة
—, project	مشروع جماعى
guiding ideas	أفكار موجهة

H

habit	عادة
hormony	توافق

I

information معلومات

inquiring بحث

institute معهد

integration تكامل

interaction تفاعل

imitation تقليد

J

judgement حكم

—, value j., حكم قيمي

K

استجابة حركية

kinaesthetic reaction

knowledge معلومات

L

landscape منظر أرضي

learning تعلم

—, by doing تعلم عن طريق العمل

lecturer محاضر

literature مادة مرتبطة (أدب)

M

materials خامات

matter مادة

meaning معنى

means وسيلة

motor reaction استجابة عضلية

mystery سحر فني – غموض – ابهام

O

objective مقصد

objective outlook نظرة موضوعية

obsession تسلط – وسواس

oneness وحدة

P

painting تصوير

perception إدراك حسي

personality شخصية

perspective منظور

principles مبادئ

problem مشكلة

problematic situation موقف معقد

طريقة المشكلة وحلها

problem solving

professor أستاذ (جامعى)

project مشروع

process عملية

purpose غرض

R

readiness استعداد

relations علاقات

relatedness ترابط

resistance مقاومة

reverie تداعى

S

scientific thinking تفكير علمى

scheme of work خطة عمل

school مدرسة

seeking and finding بحث وإيجاد

sketch كروكى (تحضير)

sign علامة

signification إشارية

slogans أقوال شائعة

subject موضوع

—, matter مادة دراسية

مادة التصوير (الملمس الخاص)

substance الجوهر المادى

suggestion استهواء

symbol رمز

—, in art فى الفن

T

talented موهوب

teacher معلم

technique صنعة

علم أصول الصنعة (تكنولوچيا)

technology

theme محور الاهتمام

traditions تقاليد — تراث

type نمط

U

unexpected غير متوقع

understanding فهم

unit of study وحدة دراسية

unity وحدة

وحدة متعددة الجوانب

unity in diversity

V

vaeum خواء

value قيمة

visual بصرى

W

wholeness كل عام

كتب للمؤلف

طبع ونشر دار المعارف بمصر

الخبرة والتربية (لجون ديوى)	(ترجمة)	١٩٥٤
الفن الحديث	(ط ٢)	١٩٦٥
الفن والتربية	(ط ٢)	١٩٥٧
اتجاهات فى التربية الفنية	(ط ٣)	١٩٥٧
سيكلوچية رسوم الأطفال		١٩٥٨
أسس التربية الفنية	(ط ٤)	١٩٧٢
أصول التربية الفنية		١٩٦١
آراء فى الفن الحديث		١٩٦١
الرسم فى المدرسة الابتدائية		١٩٦١
الفن وتنمية السلوك الاشتراكى	(سلسلة اقرأ)	١٩٦٣
طرق تعليم الفنون	(ط ٩)	١٩٧١
تجارب فى التربية الفنية		١٩٦٤
العملية الابتكارية		١٩٦٤
الثقافة الفنية والتربية		١٩٦٥
نحت الأطفال		١٩٦٩
قضايا التربية الفنية		١٩٦٩
ميادين التربية الفنية		١٩٧٠
التربية لمجتمعنا الاشتراكى		١٩٧١
التربية الفنية والتحليل النفسى		١٩٧٢

- التفكير العلمى
  أسسه
  عوائقه
  تطبيقاته
- طريقة المشكلة
  فى تدريس الفن
- خطط الرسم والأشغال
- الفن والبيئة
- المشروع الجمعى
- الفن فى الوحدة
  الدراسية والمنهج المحورى
- الفن وتكامل الشخصية
- القيم الثقافية
  وأثرها فى التلميذ
- الخبرة الجمالية
- الرمز والعلامة
- الرمز الفنى
- الرمزية والأحلام
- العملية الرمزية
- التقليد
- المعلومات المحسة
- المؤتمرات الدولية